



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA POS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

**ESTÁGIO CURRICULAR COMO INTEGRADOR DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS  
NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LETRAS**

MICHELINE DA SILVA BASTOS

SANTARÉM-PA  
2016

MICHELINE DA SILVA BASTOS

**ESTÁGIO CURRICULAR COMO INTEGRADOR DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS  
NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LETRAS**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tania Suely Azevedo Brasileiro

**Linha de Pesquisa:** Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologias.

SANTARÉM-PA  
2016

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**  
**Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA**

---

B327e Bastos, Micheline da Silva

Estágio curricular como integrador das tecnologias na formação inicial do professor de letras. / Micheline da Silva Bastos. – Santarém, Pa, 2016.

228fls.: il.

Inclui bibliografias.

Orientadora Tânia Suely Azevedo Brasileiro

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação.

1. Tecnologias digitais da informação e comunicação. 2. Comunicação. 3. Formação inicial de professores. 4. Currículo. 5. Língua portuguesa. 6. Estágio curricular supervisionado. I. Brasileiro, Tânia Suely Azevedo, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 370.71



### Ata da Defesa Pública de Dissertação de Mestrado Acadêmico

Aos seis dias do mês de dezembro do ano de 2016, às 14:00h, na Sala 22 do Instituto Esperança de Ensino Superior, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos(as) professores(as) Drs(as). **Profa. Dra. Tânia Suely Azevedo Brasileiro** (orientadora e presidente), **Profa. Dra. Nair Ferreira Gurgel do Amaral** (membro externo), **Prof. Dr. José Damião Trindade Rocha** (membro externo), **Profa. Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França**, e **Profa. Dra. Ediene Pena Ferreira** (membro interno) a fim de argüirem a mestranda **Micheline da Silva Bastos**, com a dissertação intitulada **“O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO COMO INTEGRADOR DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR: O CASO DO CURSO DE LETRAS DA UFOPA”**. Aberta a sessão pela presidente, coube a candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, em seguida a banca fez as arguições, a candidata respondeu e, após as deliberações na sessão secreta foi:

Aprovada, fazendo jus ao título de **Mestre em Educação**.

Reprovada

#### Recomendações da Banca:

*Sugerimos que dado o volume de in-  
formações, a dissertação seja publicada.*

Santarém, 06 de dezembro de 2016.

\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Tânia Suely Azevedo Brasileiro** - Orientadora/ Presidente/PPGE – UFOPA.

\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Nair Ferreira Gurgel do Amaral** - Membro Externo/ PPGE - UNIR

\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. José Damião Trindade Rocha** - Membro Externo/ PPGE -UFT

\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França** - Membro Externo/ PPGE - UNIR

\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Ediene Pena Ferreira** – Membro Interno / PPGE – UFOPA.

Ao meu esposo Laércio Jorge de Castro pelos anos de  
companheirismo, apoio e paciência.

As minhas filhas amadas, Júlia Gabriella Bastos de  
Castro e Myrna Gabrielle Bastos de Castro, que  
completaram a minha existência nesta vida.

Aos meus pais: Myrna Cardoso da Silva e Roberto  
Ribeiro Bastos Filho.

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Profa. Dra. Tânia Suely Azevedo Brasileiro por ter acreditado em mim e em nosso projeto, mas acima de tudo por seus ensinamentos que contribuíram significativamente na minha formação profissional e pessoal.

Aos participantes da pesquisa, docentes e discentes do Curso de Licenciatura em Letras Integrada: Português/Inglês da Universidade Federal do Oeste do Pará.

Aos colegas mestrando do Grupo Práxis pelos excelentes momentos de construção de conhecimento.

Aos meus pais Myrna Cardoso da Silva e Roberto Ribeiro Bastos Filho pela educação que recebi e pelo apoio e incentivo aos meus estudos, tornando possível ser o que sou hoje.

A Maria José Camilo Farias (in memoriam) pelas horas dedicadas a mim e as minhas filhas.

As minhas irmãs, Myrta Bastos Pereira, Myrlena Bastos Queiroz, Myrna da Silva Bastos Pereira e Marcia da Silva Bastos que direta e indiretamente contribuíram para a consolidação desse trabalho acadêmico.

Aos meus irmãos Ronaldo da Silva Bastos, Roberto Ribeiro Bastos Neto e Marcio da Silva Bastos cujas proximidades foram cruciais na busca de meus objetivos.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas que estão sempre presentes na minha vida.

As minhas filhas Júlia Gabriela e Myrna Gabrielle, sem vocês a realização deste trabalho acadêmico não teria sentido.

Ao meu esposo Laércio Jorge de Castro pelo carinho, apoio e incentivo em mais um sonho.

Uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico, como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade.

Paulo Freire (1996)

BASTOS, Micheline da Silva. **O Estágio Curricular Supervisionado como integrador das Tecnologias digitais na Formação Inicial do Professor de Letras**. 2016. 228f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Instituto de Ciências da Educação (ICED), Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, PA, 2016.

## RESUMO

Estudar a formação inicial dos professores de Língua Portuguesa (LP) para a realidade emergente, regida pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, pressupõe um olhar aguçado para as proposições legais que orientam a educação nacional brasileira, e ao que vem sendo proposto no âmbito das instituições superiores no que concerne a inserção das TDIC na formação profissional docente. Dessa forma, elegeu-se como recorte o Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa, por considerar que este pode configurar um espaço de investigação, questionamento e articulação teórico-prática para construção de novos saberes, incluindo os relacionados à integração das TDIC no ensino-aprendizagem da língua materna. Problematizar a formação inicial de professores de LP, considerando a necessidade de discussões em torno do letramento digital do futuro professor de língua materna instigou o estudo no âmbito do estágio curricular, por concebê-lo como um espaço que reflete a identidade, os saberes e as práticas construídas ao longo da formação. Assim, tem-se como objetivo geral: “Investigar como o Estágio Curricular Supervisionado contribui para a reflexão teórica e prática do saber profissional docente, considerando a inserção das TDIC no âmbito da formação de professores de Língua Portuguesa do Curso de Licenciatura Integrada Letras Português/Inglês da Universidade Federal do Oeste do Pará”. Com relação à metodologia, de abordagem qualitativa e pressuposto crítico-dialético, propôs-se um estudo bibliográfico e documental, bem como uma pesquisa-ação colaborativa, de cunho exploratório. Os participantes do estudo, realizado em 2016, foram: dois professores/supervisores de estágio, a coordenadora do curso e 10 alunos/estagiários que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A coleta de dados envolveu a análise documental do PPC do referido curso, a partir das orientações das DCN para a área - CNE/CES n.º 18/2002, das Resoluções CNE/CP 1/2002, CNE/CP 2/2002 e a CNE/CP n.º 2/2015, que possibilitaram investigar a formação dos professores de LP considerando os saberes tecnológicos. Em seguida, procedeu-se com a entrevista semiestruturada com professores/supervisores do estágio curricular supervisionado e coordenadora do curso de Letras e, na sequência realizou-se a aplicação de questionário semiestruturado *online*, construído no *Google Forms*, com alunos/estagiários de Língua Portuguesa do 6º semestre do referido curso. Os resultados da pesquisa demonstram que o curso de Letras apresenta uma proposta formativa limitada no que se refere à integração das TDIC na educação, visto que estas são abordadas somente no início do curso, no componente curricular Lógica, Linguagem e Comunicação (LLC), do CFI, com 30 h/a, apresentando o foco formativo no uso dos recursos tecnológicos. Esta constatação conduziu a proposição da intervenção colaborativa no estágio curricular, onde os alunos/estagiários potencializam o uso de ferramentas digitais na elaboração de atividades para o ensino da língua portuguesa. Esta experiência, que conecta o estágio curricular com as tecnologias digitais no ensino de língua materna, pode ser considerada inovadora por desencadear ações educativas e posturas críticas dos futuros docentes, no sentido de potencializar uma educação digital inclusiva e de qualidade.

**Palavras-chave:** Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Formação Inicial de Professores. Currículo. Língua Portuguesa. Estágio Curricular Supervisionado.

BASTOS, Micheline. **The Supervised Curricular Internship as an Integrator of Digital Technologies in the Initial Formation of the Letters Teacher.** 2016. 228f. Dissertation (Master's Degree in Education) - Institute of Educational Sciences (ICED), Federal University of the West of Pará, Santarém, PA, 2016.

### ABSTRACT

Study the initial formation of Portuguese Language (PL) teachers for the emerging reality, governed by the digital information and Communication Technologies, assumes a sharp eye for legal propositions that guide the Brazilian national education, and what is being proposed in the context of higher institutions with regard to the insertion of the TDIC in teacher professional training. Thus, the Supervised Curricular Internship in Portuguese Language was chosen as a cut-off because it considers that it can configure a space of investigation, questioning and theoretical-practical articulation for the construction of new knowledge, including those related to the integration of TDIC in teaching and learning of the mother tongue. Problematize the initial formation of PL teachers, considering the need for discussions around the digital literacy of the future mother tongue teacher, instigated the study within the scope of the curricular internship, for conceiving it as a space that reflects the identity, the knowledge and the practices throughout the formation. Therefore, as overall objective: "Investigate how the Supervised Curricular Internship contributes to the theoretical and practical reflection of the professional teaching knowledge, considering the insertion of the TDIC in the scope of the training of Portuguese Language Teachers of the Integrated Licenciature Course Portuguese/English Letters of the Federal University of the West of Pará". With regard to methodology, qualitative approach and critical assumption-dialectic, proposed a bibliographic and documentary study, as well as a collaborative action research, exploratory nature. The participants of the study, in 2016, were: two teachers/supervisors of the internship, the coordinator of the course and 10 students/trainees who signed the Free and Informed Consent Term (FICT). Data collection involved the analysis of documents referred to PPC course from the orientations of the DCN for the area-CNE/CES No. 18/2002, CNE/CP 1/2002 resolutions, CNE/CP 2/2002 and the CNE/CP No. 2/2015, that made it possible to investigate the formation of PL teachers considering technological knowledge. Then proceeded with the semi-structured interview with teachers/supervisors of curricular supervised internship and coordinator of Letters course and, following the application of semi-structured questionnaire *online*, built on *Google Forms* with students/trainees of Portuguese Language of the 6th semester of the course. The survey results show that the Letters course presents a formative proposal limited with regard to the integration of TDIC on education, since these are addressed only at the beginning of the course, the curricular component Logic, Language and Communication (LLC), from CFI, with 30h, presenting the formative focus on the use of technological resources. This finding led the proposition of collaborative intervention in the curricular internship where students/trainees to maximise the use of digital tools in the development of activities for the teaching of Portuguese language. This experience, which connects the curricular internship with digital technologies in the teaching of mother tongue, can be considered to be innovative by unleashing educational actions and future teachers reviews postures, in order to enhance inclusive digital education and quality.

**Keywords:** Digital information and Communication Technologies. Initial training of Teachers. Curriculum. Portuguese Language. Supervised Curricular Internship.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CFI	Centro de Formação Interdisciplinar
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICED	Instituto de Ciências da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LC	Lógica, Linguagem e Comunicação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NTE	Núcleo Tecnológico Educacional
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PROINFO	Programa Nacional de Informática
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologia Digital da Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Invenções tecnológicas e as respectivas Revoluções Industriais .....	29
<b>Quadro 2</b> – Linhas conceituais das teorias da aprendizagem.....	40
<b>Quadro 3</b> – Indicador de tecnologias de informação e da comunicação no ensino-aprendizagem.....	49
<b>Quadro 4</b> – Proposições Legais para a inserção das TIC na formação docente.....	53
<b>Quadro 5</b> - Distribuição de carga horária do curso de Letras.....	57
<b>Quadro 6</b> - Detalhamento dos encontros colaborativos da pesquisa.....	86
<b>Quadro 7</b> – Perfil profissional do licenciado em Letras.....	92
<b>Quadro 8</b> – Formação de base interdisciplinar do curso de Letras estudado .....	95
<b>Quadro 9</b> – Disciplinas do núcleo comum do curso de Letras estudado.....	96
<b>Quadro 10</b> – Disciplinas do núcleo específico do curso de Letras estudado .....	97
<b>Quadro 11</b> - Ementas dos estágios supervisionados do curso de Letras estudado.....	99
<b>Quadro 12</b> – Expectativas dos acadêmicos entrevistados do curso de Letras estudado ...	144
<b>Quadro 13</b> – Caracterização do perfil profissional dos acadêmicos do curso estudado ..	145
<b>Quadro 14</b> – Justificativas dos acadêmicos acerca da relação teoria e prática no PPC do curso de Letras estudado.....	149
<b>Quadro 15</b> – Justificativas dos estagiários acerca dos saberes teóricos das disciplinas com os saberes da prática profissional na escola.....	150
<b>Quadro 16</b> – Saberes oriundos das disciplinas que compõem o currículo do curso de Letras estudado.....	152
<b>Quadro 17</b> – Justificativas da contribuição do estágio supervisionado para formação docente.....	154
<b>Quadro 18</b> – Justificativas acerca da oferta do uso das TDIC pelo curso estudado.....	159
<b>Quadro 19</b> - Justificativas de como as TDIC são utilizadas pelos docentes do curso estudado.....	160

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Dimensões de uso das TDIC .....	43
<b>Figura 2</b> – Mapa de abrangência da UFOPA.....	79
<b>Figura 3</b> – Esquema do Universo Hipotético, População e Amostra do Estudo .....	83
<b>Figura 4</b> - Fotografia do encontro colaborativo na universidade .....	163
<b>Figura 5</b> - Procedimento para criação de <i>blog</i> .....	167
<b>Figura 6</b> - Janela para criação do <i>blog</i> .....	168
<b>Figura 7</b> - Barra de nomeação das páginas .....	168
<b>Figura 8</b> - Área de edição de texto.....	168
<b>Figura 9</b> - Janela para edição das páginas .....	169
<b>Figura 10</b> - Janela de configuração da lista de páginas .....	169
<b>Figura 11</b> - Janela de acesso da <i>Webquest</i> .....	170
<b>Figura 12</b> - <i>Webquest</i> do 7º e 8º ano do ensino fundamental .....	171
<b>Figura 13</b> - <i>Webquest</i> Língua Portuguesa para turma do 9º ano .....	172
<b>Figura 14</b> - Fotografias do encontro colaborativo para apresentação da <i>Webquest</i> .....	173

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1-</b> Perfil do gênero dos discentes do 6º período .....	122
do curso de Licenciatura Integrada em Letras estudado .....	122
<b>Gráfico 2-</b> Perfil da faixa etária dos discentes do 6º período .....	122
do curso de Licenciatura Integrada em Letras estudado .....	122
<b>Gráfico 3-</b> Perfil da naturalidade dos discentes do 6º período.....	123
do curso de Licenciatura Integrada em Letras estudado .....	123
<b>Gráfico 4-</b> Fatores motivacionais para a escolha do curso de .....	124
Licenciatura Integrada em Letras estudado .....	124
<b>Gráfico 5</b> – Domínio das TDIC pelos estagiários.....	125
<b>Gráfico 6</b> – Domínio da internet pelos estagiários .....	125
<b>Gráfico 7</b> – Domínio das redes sociais pelos estagiários.....	126
<b>Gráfico 8</b> – Domínio da internet para <i>download</i> pelos.....	127
acadêmicos/estagiários de Letras estudado .....	127
<b>Gráfico 9</b> – Domínio da internet para comunicação via <i>WhatsApp</i> e.....	127
<i>e-mail</i> pelos acadêmicos/estagiários de Letras estudado.....	127
<b>Gráfico 10</b> – Domínio dos recursos de internet para elaboração e .....	128
compartilhamento de documentos ( <i>Google Drive</i> ), <i>email</i> pelos .....	128
acadêmicos/estagiários de Letras estudados.....	128
<b>Gráfico 11</b> – Domínio de <i>software</i> livre pelos acadêmicos/.....	128
Estagiários do curso de Letras estudado.....	128
<b>Gráfico 12</b> – Posse de computador pelos acadêmicos/estagiários do.....	129
curso de Letras estudado .....	129
<b>Gráfico 13</b> – Posse de internet pelos acadêmicos/estagiários.....	129
do Curso de Letras estudado.....	129
<b>Gráfico 14</b> – Locais de acesso da internet pelos acadêmicos/estagiários .....	130
do Curso de Letras estudado.....	130
<b>Gráfico 15</b> – Tipos de acesso da internet pelos acadêmicos/estagiários .....	130
de Letras estudado .....	130
<b>Gráfico 16</b> – Frequência de acesso da internet pelos acadêmicos/.....	131
estagiários de Letras estudado .....	131
<b>Gráfico 17</b> – Meios de acesso à internet pelos acadêmicos/.....	131
estagiários de Letras estudado .....	131

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 18-</b> Conhecimento do PPC .....	133
do curso de Letras estudado .....	133
<b>Gráfico 19-</b> Conhecimento da LDB 9394/96 .....	133
<b>Gráfico 20-</b> Conhecimento das DCN para.....	134
o curso de Letras estudado .....	134
<b>Gráfico 21-</b> Conhecimento das DCN para a formação.....	134
inicial em nível superior .....	134
<b>Gráfico 22-</b> Domínio da reflexão analítica e crítica .....	135
sobre a linguagem.....	135
<b>Gráfico 23-</b> Visão crítica das perspectivas teóricas da investigação .....	136
linguística e literária da formação profissional .....	136
<b>Gráfico 24-</b> Preparação profissional atualizada.....	137
conforme dinâmica do mercado .....	137
<b>Gráfico 25-</b> Percepção dos contextos interculturais .....	137
<b>Gráfico 26-</b> Competência na utilização dos.....	138
recursos de Informática .....	138
<b>Gráfico 27-</b> Domínio dos conteúdos básicos para .....	139
atuação profissional da educação básica .....	139
<b>Gráfico 28 -</b> Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas.....	139
<b>Gráfico 29 –</b> Capacidade de resolver problemas, .....	140
tomar decisões e trabalhar em equipe.....	140
<b>Gráfico 30 -</b> Domínio das multiplicidades de saberes que .....	140
compõem a formação universitária .....	140
<b>Gráfico 31 –</b> Compromisso ético, responsabilidade.....	141
social e educacional.....	141
<b>Gráfico 32 –</b> Articulação teórico-crítica.....	142
com o domínio da prática .....	142
<b>Gráfico 33 –</b> Dificuldades para permanecer no .....	143
curso de Letras estudado .....	143
<b>Gráfico 34 –</b> Especificação das dificuldades para permanecer no .....	143
curso de Letras estudado .....	143
<b>Gráfico 35 –</b> Sólida formação teórica e interdisciplinar.....	146
<b>Gráfico 36–</b> Articulação com o contexto educacional em suas.....	146
dimensões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas.....	146

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 37</b> – Domínio dos conteúdos específicos e pedagógicos e.....	147
abordagens teórico-metodológicas do ensino de forma interdisciplinar .....	147
<b>Gráfico 38</b> – Conhecimento do PPC do.....	148
curso de Letras estudado .....	148
<b>Gráfico 39</b> – Relacionar saberes teóricos com saberes.....	150
práticos da docência .....	150
<b>Gráfico 40</b> – Organização do estágio supervisionado para a.....	153
aplicabilidade dos saberes teórico-práticos .....	153
<b>Gráfico 41</b> – Influência do estágio supervisionado na formação .....	153
do acadêmico do curso de licenciatura em Letras estudado.....	153
<b>Gráfico 42</b> – Avaliação do estágio curricular supervisionado.....	155
pelos acadêmicos do curso de Letras estudado .....	155
<b>Gráfico 43</b> – Avaliação das orientações do estágio curricular supervisionado .....	155
pelos acadêmicos do curso de Letras estudado .....	155
<b>Gráfico 44</b> – Relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, .....	156
nos processos didático-pedagógicos para desenvolvimento da aprendizagem .....	156
<b>Gráfico 45</b> – Uso das TDIC nas aulas pelos docentes .....	157
do curso de Letras estudado .....	157
<b>Gráfico 46</b> – Reflexão do papel do docente no uso das TDIC .....	157
<b>Gráfico 47</b> – Promover o uso pedagógico das TDIC.....	158
<b>Gráfico 48</b> – Formas de oferta do uso das TDIC pelo.....	158
curso de Letras estudado .....	158
<b>Gráfico 49</b> – Uso das TDIC pelos docentes do curso.....	160
de Letras estudado .....	160

## SUMÁRIO

<b>INICIANDO O DIÁLOGO</b> .....	19
<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	23
<b>2. REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	29
2.1 Contextualizando a sociedade pós-industrial .....	29
2.2 A pós-modernidade, globalização e a educação .....	33
2.3 A relação entre tecnologias digitais da informação e da comunicação e a formação inicial dos professores: o que é preciso saber? .....	39
2.3.1 Proposições Legais para a inserção das TDIC na formação docente .....	45
2.3.2 A formação inicial do Professor de Letras e as Tecnologias Digitais .....	54
2.3.3 O currículo no contexto contemporâneo .....	60
2.4 O estágio curricular supervisionado como espaço de consolidação de saberes tecnológicos .....	63
<b>3. PERSPECTIVA METODOLÓGICA DO ESTUDO</b> .....	71
3.1 Abordagem e tipo de pesquisa .....	72
3.1.1 Grupo de formação reflexiva .....	76
3.2 <i>Lócus</i> da Pesquisa .....	78
3.3 Delimitação do Universo Populacional e Amostragem do estudo .....	82
3.4 Fases e momentos da pesquisa .....	83
3.4.1 Fase Exploratória .....	84
3.4.2. Fase Colaborativa .....	85
3.5 As categorias do estudo .....	87
3.6 Tabulação e Análise dos dados .....	88
<b>4- RESULTADOS DO ESTUDO</b> .....	90
4.1 Análise dos documentos legais .....	90
4.1.1 O perfil profissional do licenciado do curso de Letras integrada Português/Inglês .....	90
4.1.2 Organização curricular do curso de licenciatura integrada em Letras Português/Inglês .....	94
4.1.3 O estágio curricular supervisionado da licenciatura integrada em Letras Português/Inglês .....	98

4.1.4 Tecnologias digitais da informação e da comunicação na licenciatura integrada em Letras Português/Inglês .....	101
4.2 Análise da entrevista com a coordenadora do curso e professores do estágio curricular supervisionado .....	102
4.2.1 O perfil do profissional do licenciado em Letras .....	103
4.2.2 Organização curricular do curso integrado Letras Português/Inglês .....	106
4.2.3 O estágio curricular supervisionado .....	113
4.2.4. Da inserção das TDIC na licenciatura integrada Letras Português/Inglês .....	118
4.3 Análise dos questionários aplicados aos estagiários do curso de Letras .....	121
4.3.1 Perfil do licenciando em Língua Portuguesa da licenciatura integrada em Letras Português/Inglês .....	121
4.3.2 Organização curricular da licenciatura integrada em Letras Português/Inglês .....	132
4.3.3 A percepção do estágio curricular supervisionado da licenciatura integrada em Letras Português/Inglês .....	148
4.3.4 Percepção das tecnologias digitais da informação e comunicação no curso de Letras. ....	156
<b>5. PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA .....</b>	<b>162</b>
5.1 Primeiro encontro colaborativo: momento de sensibilização.....	162
5.2 Segundo encontro colaborativo: imersão no universo tecnológico .....	164
5.3 Terceiro encontro colaborativo: uso de ferramentas da <i>web</i> .....	165
5.4 Quarto encontro colaborativo: Planejamento das aulas com a <i>Webquest</i> .....	166
5.5 Quinto encontro colaborativo: Apresentação da <i>WebQuest</i> na escola .....	172
5.6 Sexto encontro colaborativo: intervenção nas turmas do ensino fundamental.....	173
5.7 Sétimo encontro colaborativo: aplicação de questionário avaliativo .....	175
<b>6. TRIANGULAÇÃO DOS DADOS.....</b>	<b>188</b>
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>192</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>198</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>210</b>
APÊNDICE A – Modelo de Questionário aplicado aos alunos do curso de Licenciatura Integradas em Letras Português/Inglês estudado.....	211

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com o Coordenador do Curso de Licenciatura Integrada em Letras: Português/Inglês da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) .....	218
APÊNDICE C - Roteiro de entrevista para docentes/orientadores do Curso de Licenciatura Integrada em Letras: Português/Inglês da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) .....	220
APÊNDICE D - Roteiro de entrevista para acadêmicos/estagiários do Curso de Licenciatura Integrada em Letras: Português/Inglês da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) .....	223
APÊNDICE E – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) .....	225
<b>ANEXOS</b> .....	<b>227</b>
ANEXO A – Ofício de pedido de Autorização para a realização da pesquisa.....	228

## INICIANDO O DIÁLOGO

Os avanços tecnológicos que ocorreram nas duas últimas décadas do século XX e a expansão destes no século XXI apresentam para a humanidade um mundo “digital”, onde o conhecimento e a informação se constituem como elementos primordiais numa sociedade denominada “do conhecimento e da Informação”. Nesta sociedade, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) passam a influenciar as relações sociais que se encontram configuradas pela simultaneidade e atemporalidade.

As TDIC deram origem a uma nova lógica de relação entre as pessoas, na produção da subjetividade e de identidades sociais. Surgem pessoas “conectadas” que passam a fazer uso do “instantâneo” e que acessam as mais variadas informações como sons, imagens, vídeos, textos dentre outros. Destas pessoas são exigidas novas habilidades e capacidades para que possam participar ativamente da sociedade tecnológica contemporânea e à educação escolar cabe a responsabilidade em atender às novas demandas desta sociedade.

O profissional docente se vê diante de uma nova responsabilidade, ou seja, cabe a ele a orientação das gerações de indivíduos nascidos antes e depois da era digital. As discussões que agora perpassam no âmbito educacional é como ensinar numa realidade permeada pelas tecnologias digitais, composta por sujeitos cujos níveis de conhecimentos tecnológicos são diferentes.

Diante desta realidade ingressei no universo das tecnologias aplicadas à educação em 1997, no III Curso de Especialização em Informática Aplicada à Educação promovido pelo Proinfo/MEC e Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Vale ressaltar que esta especialização resultou da parceria entre o Governo Federal com o Governo do Estado do Pará que através do Programa Nacional de Informática (Proinfo) tinha como objetivo formar especialistas em Informática Educativa que iriam implantar os Núcleos Tecnológicos Educacionais (NTEs) na região norte do Brasil e, em nosso caso, a responsabilidade era implantar este Núcleo em Santarém, na região oeste do Pará.

Através de processo seletivo foram selecionados os professores dos Estados do Amazonas, Amapá, Roraima e Pará, sendo que este último apresentou um maior número de participantes provenientes dos municípios de Santarém, Altamira, Marabá e Belém. Os professores tinham o objetivo de elaborar o Projeto de Implantação dos Núcleos Tecnológicos Educacionais de seus municípios e promover um trabalho de divulgação e inclusão digital dos professores e alunos da rede pública de ensino.

Iniciei minha trajetória na formação de professores em 1998 como “Multiplicadora” no NTE/Santarém, cujas atividades eram destinadas à elaboração, execução e acompanhamento das ações de seis escolas pioneiras que receberam laboratórios do Proinfo dentre estas, quatro Estaduais (Terezinha de Jesus Rodrigues, Júlia Gonçalves Passarinho, Onésima Pereira de Barros e Aluizio Lopes Martins) e, duas Municipais (Paulo Rodrigues dos Santos e Ubaldo Corrêa).

Em 1998 tive a honra de fazer parte da primeira formação de professores desenvolvida pelo NTE/Santarém, representando um grande desafio formar os profissionais pioneiros da Informática Educativa deste município. Quanto aos conteúdos do curso da formação docente, estes eram centradas no uso do computador, ou seja, na utilização dos programas *Microsoft Office* na elaboração de conteúdos educativos, focando a metodologia de projeto.

A partir de 2002, por meio da parceria entre os Ministérios da Educação e da Comunicação/GESAC (Programa Governo Eletrônico-Serviço de Atendimento ao Cidadão), o NTE/Santarém recebeu Internet, sendo esta também introduzida nos laboratórios das escolas pioneiras: Escolas Estaduais (Onésima Pereira de Barros, Júlia Gonçalves Passarinho, Terezinha de Jesus Rodrigues, Aluizio Lopes Martins) e Escolas Municipais (Paulo Rodrigues dos Santos e Deputado Ubaldo Corrêa). A partir de então, as formações passaram a incluir o uso do *email* pelos professores no sentido de facilitar a comunicação entre os laboratórios das escolas, e passou-se a instigar o uso da *internet* na elaboração de projetos colaborativos.

A capacitação dos professores dos laboratórios passou a ter um novo enfoque, pois além das discussões relacionadas ao uso efetivo de tecnologia na sala de aula através da incorporação desta em planos de aula, discutia-se como criar ferramentas de avaliação alinhadas com metas e padrões de aprendizagem educacionais incorporando a internet, o *design* da página da *web* e os projetos dos alunos como veículos de aprendizagens.

A participação nas formações de professores utilizando a internet estendeu-se a cinco municípios do baixo amazonas, cujas escolas receberam laboratórios do Proinfo, dentre estas Alenquer, Óbidos, Oriximiná, Monte Alegre e Rurópolis. Estas escolas recebiam tanto a formação quanto o assessoramento pedagógico do NTE/Santarém.

Em 2005 tive o primeiro contato com o Sistema Operacional Linux em decorrência do recebimento de 10 computadores com este sistema pelo NTE/Santarém. A partir de então, passei a estudar a filosofia deste sistema e adotá-la nas formações dos professores que a princípio demonstravam resistência no uso do *software* livre, mas após o contato com os programas acabavam aprendendo a utilizar os recursos disponíveis na elaboração das atividades.

O trabalho de dez anos como “multiplicadora” possibilitou-me o aprofundamento de estudos, incluindo ambientes virtuais de aprendizagem (eproinfo), através do qual participei de cursos a distância onde se discutiu temas como: o uso das diferentes mídias na educação, aprendizagem mediada por computador, redes de aprendizagem, programas educativos, uso de *software* livre dentre outros. Estas temáticas que constituíam os repertórios de discussão nas formações regionais e nacionais, das quais tive a oportunidade de participar, contribuíram para a construção de um arcabouço teórico e prático que favoreceu minha atuação nos cursos de formação dos professores ofertados pelo NTE/Santarém no que se refere ao uso pedagógico dos recursos digitais.

A atuação no Núcleo Tecnológico Educacional permitiu o contato com professores com várias formações, dentre estes: docentes de universidade, da rede pública de ensino estadual, municipal e particular; gestores, técnicos educacionais e assistentes administrativos. Todos vinham ao núcleo buscar conhecimentos sobre o uso do computador e sua aplicabilidade no processo ensino-aprendizagem, pois o computador na educação era uma novidade para estes profissionais.

Paralelo ao trabalho desenvolvido no NTE, tive oportunidade de atuar como Professora/Multiplicadora de laboratório de informática na rede pública municipal de Santarém durante doze anos, onde tive a oportunidade de planejar e desenvolver projetos de capacitação docente no âmbito da aprendizagem colaborativa mediada pelo computador.

Atualmente, atuo como Técnica em Assuntos Educacionais e como Professora de Língua Portuguesa numa escola da rede estadual em Santarém, onde continuo trabalhando em prol do funcionamento e utilização do laboratório de informática pelos professores que, em sua maioria, não conseguem integrar os recursos tecnológicos disponibilizados pela escola no sentido de favorecer novas práticas educativas.

Após anos de implantação do Núcleo e das inúmeras formações docentes das quais participei como “multiplicadora”, me angustiava constantemente e me fazia questionar o porquê dos professores, mesmo participando das formações não incorporavam as tecnologias digitais em suas práticas diárias na sala de aula. E hoje esta indagação ainda é uma constante em minhas reflexões, e remete a outra indagação: Será que o não uso das tecnologias digitais da informação e comunicação pelos professores decorre da ausência destas na sua formação inicial em nível de licenciatura?

Esta indagação acentuou-se quando tive a oportunidade de ser discente no Curso de Letras da Universidade Federal do Pará (2001-2004), e constatei que neste curso não se abordou o uso das tecnologias digitais para o ensino de língua portuguesa em nenhuma

disciplina do curso, sendo que estávamos vivendo um período da educação brasileira em que se discutia que a formação inicial docente deveria contemplar o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TDIC), o que pode ser constatado na Resolução CNE/CP n.º 1/2002 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura. E, recente, no âmbito de minha formação em Licenciatura em Educação Física (2010-2014), constatei mais uma vez o quanto que as TDIC não fazem parte das propostas formativas dos professores que atuarão na educação básica.

A minha trajetória no âmbito da formação docente como “multiplicadora”, na posição de “discente” nos cursos de licenciatura e como mestranda em educação na Universidade Federal do Oeste do Pará (2015) permitiram-me repensar acerca dos “saberes” requeridos na sociedade atual, dentre os quais estão os relacionados às tecnologias e suas aplicabilidades no contexto educacional. Surge, então, a preocupação em analisar como este saber docente se faz presente na formação profissional dos futuros professores, e para tal, proponho concentrar a busca de respostas no Estágio Curricular Supervisionado por considerar que esta atividade institucionalizada pode refletir a formação teórica e prática proveniente do curso de formação inicial docente, como também pode se constituir como espaço de construção de saberes profissionais docentes a partir da reflexão na ação e para a ação numa perspectiva de colaboração entre professor da universidade, o estagiário e professores colaboradores da escola.

Com a clareza de que essa pesquisa se debruça sobre um *corpus* que integra as políticas públicas educacionais e discute a incidência das Tecnologias da Informação e Comunicação na Formação Inicial Docente, é que buscamos através da Pesquisa-ação Colaborativa (MAGALHÃES; LIBERALI, 2011) e Análise de Conteúdo (BADIN, 2009), investigar, a partir da abordagem crítico-reflexiva, as contribuições do estágio curricular supervisionado para a constituição do saber profissional docente integrando as TDIC como artefatos mediadores do processo ensino-aprendizagem

## 1. INTRODUÇÃO

A humanidade vive atualmente uma terceira revolução que não deve ser compreendida como apenas tecnológica, embora os avanços neste campo a tenham impulsionado. É preciso que se compreenda a terceira revolução, conforme Toffler (1980) considerando as mudanças ocorridas no campo econômico, social, político, religioso, institucional, filosófico e epistemológico. O conceito “ondas de transformação”, deste autor, conduz a compreensão de que vivemos em um novo mundo, cuja base está concentrada na informação e no conhecimento e, assim, a sociedade atual num processo de desmassificação tornou-se tão complexa que hoje é impossível conceber uma sociedade sem as tecnologias da informação.

Segundo Toffler (1980), as mudanças trazidas pela “terceira onda” conhecida como Sociedade Pós-Industrial ou Sociedade da Informação, distinguiram-se das anteriores por nos apresentar um sistema diferente de criação de riquezas através do conhecimento que se tornou indispensável. De outro modo, o conhecimento é fundamental tanto para a produção de armamentos inteligentes (programáveis) para atingir um alvo específico, quanto na produção e adaptação dos produtos ao consumidor, influenciado na produção industrial. Nesse contexto do trabalhador atual exige-se a capacidade de pensar e de criar, sendo inadmissíveis indivíduos que não perguntam, não pensam e não inovam.

A intensidade do uso da informação e conhecimento tem intensificado, em conformidade com Lastres e Albagli (1999, p.8), “[...] novas práticas de produção, comercialização e consumo de bens e serviços, cooperação e competição entre os agentes, assim como de circulação e de valorização do capital [...]”, configurando-se um novo padrão técnico-econômico que converge para as tecnologias da informação e comunicação. Surge um “Novo modo informacional de desenvolvimento”, cuja fonte de produtividade está na “tecnologia de geração de conhecimentos, de processamento da informação e de comunicação de símbolos” (CASTELLS, 1999, p.53).

A humanidade vem presenciando uma “nova economia informacional, global e em rede”, onde empresas, regiões e nações passam a gerar, processar e aplicar informações segundo a lógica do mercado global, tendo o conhecimento como fonte basilar. Nesse contexto, as Tecnologias da Informação e Comunicação rejuvenescem o processo produtivo capitalista, possibilitando a criação de redes transnacionais de produção, utilizando-se de mão-de-obra global. De outro modo, o sistema capitalista passou a exigir novos trabalhadores, surgindo “a figura do profissional competente, criativo, responsável, com capacidade decisória, que trabalha em equipes multidisciplinares [...]” (MORAES, 1997, p. 119).

No capitalismo contemporâneo nos deparamos com o discurso de uma formação profissional centrada nos “saberes e competências”, que submetem os sujeitos “trabalhadores” a quatro aprendizagens fundamentais: “conhecer”, “fazer”, “conviver” e “ser”. Esses saberes, denominados por Jacques Delors (1998) como “pilares”, passam a constituir a educação do século XXI, que associados às tecnologias condensam um ideal de formação curricular para atender as demandas da reestruturação social e produtiva.

Nessa conjuntura, vislumbra-se uma educação influenciada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação, onde emerge a figura do professor que deve apropriar-se de forma crítica e reflexiva dos saberes construídos socialmente, dentre estes estão os relacionados ao uso das tecnologias aplicadas à educação, que passam a exigir desse profissional uma nova postura frente ao processo ensino-aprendizagem e para tal, novas exigências são requeridas aos cursos de formação de professores (inicial e continuada), que no contexto atual, deve incluir o uso dos recursos tecnológicos digitais.

A inserção destas Tecnologias no âmbito da educação conduz a repensar a formação docente ofertada nas instituições de ensino superiores no contexto nacional brasileiro, cujas propostas curriculares dos cursos devem estar alinhadas com as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cuja formação propõe como núcleo as “competências”, dentre as quais estão “o uso das tecnologias da informação e comunicação e de metodologias e materiais de apoio inovadores” (BRASIL, 2002, p. 1).

Mais recentemente, a Resolução CNE/CP n.º 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (cursos *lato sensu*), dispõe no artigo 2º, parágrafo 2º, que a formação docente (inicial e continuada) para o exercício da docência deve considerar:

[...] dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional (BRASIL, 2015, p. 3).

Os cursos de licenciatura ofertados pelas instituições de ensino superiores (IES) devem buscar uma mudança na prática pedagógica, no sentido de garantir uma formação de professores que tenha como base as novas linguagens presentes na sociedade atual. Às instituições superiores passa-se a exigir a inserção das TDIC na formação docente. Tal exigência é enfatizada nos “Instrumentos de Avaliação dos Cursos de Graduação Presencial e a distância”, implantados pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2015), apresentam

indicadores que exigem das universidades se adequarem seus Projetos Pedagógicos Curriculares, contemplando as Tecnologias da Informação e Comunicação no processo ensino-aprendizagem.

Considerando a necessidade de estudar as implicações da docência universitária na formação dos professores para a realidade emergente, e tomando a realidade de uma universidade imersa na Amazônia brasileira, Universidade Federal do Oeste do Pará, propõe-se um estudo a partir do Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa no Curso de Licenciatura Integrada em Letras Português/Inglês.

As razões que nos conduzem a realizar a investigação no Estágio Supervisionado são decorrentes da concepção de que esse eixo curricular reflete a identidade, os saberes e as práticas construídas ao longo da formação docente no âmbito da Licenciatura, e é também um espaço de construção de saberes profissionais a partir da reflexão *in loco* no âmbito escolar, a partir da ação colaborativa entre professor orientador, estagiário e professores colaboradores da escola.

Quanto à escolha da formação de professores em Língua Portuguesa, esta foi instigada pela percepção da ausência das discussões acerca da inserção das tecnologias digitais da informação e da comunicação no âmbito da minha formação, somado a isso, enquanto profissional da área em escola pública, venho deparando com acadêmicos/estagiários cujas práticas de ensino não contemplam novas metodologias integrando as tecnologias na educação.

Por considerar que a formação do professor de Língua Portuguesa na atualidade deve estar de acordo com o que vem sendo preconizado pelas Diretrizes da área no que concerne à inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e, considerando que o professor de língua materna é responsável pela condução dos alunos no universo das múltiplas linguagens, dentre estas, a linguagem digital, surge a seguinte problemática: Como o Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa se constitui como espaço de reflexão teórica e prática dos saberes profissionais docentes com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no Curso de Licenciatura Integrada em Letras Português/Inglês da Universidade Federal do Oeste do Pará?

Diante da problemática da pesquisa outras questões se mostraram relevantes para investigar a formação docente no curso de Letras da UFOPA, sendo estas relacionadas a seguir:

- O que os documentos legais que regulamentam o Curso de Licenciatura em Letras dispõem acerca da inserção tecnológica na formação docente?

- De que maneira o PPC do Curso de Licenciatura Integrada em Letras: Português/Inglês da UFOPA apresentam as TDIC para a formação profissional docente?
- Qual o perfil profissional do Licenciado em Letras Língua Portuguesa da UFOPA a partir dos discursos presentes nos documentos legais, dos orientadores e estagiários?
- Quais as formas de utilização das TDIC adotadas no processo formativo dos acadêmicos do Curso de Licenciatura Integradas em Letras Português/Inglês?
- Como os docentes orientadores de estágio e discentes deste curso concebem a introdução das TDIC nas atividades teórico-práticas do Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa nas escolas de educação básica?

Os questionamentos oriundos das inquietações percorridas anteriormente conduziram-nos ao objetivo deste estudo, que é “Investigar como o Estágio Curricular Supervisionado contribui para a reflexão teórica e prática do saber profissional docente, considerando a inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no âmbito da formação de professores de Língua Portuguesa do Curso de Licenciatura Integrada em Letras Português/Inglês da Universidade Federal do Oeste do Pará”.

O construto teórico que subsidia a reflexão encontra-se fundamentado em autores que discutem a dinâmica e as características da sociedade pós-industrial e seus reflexos na educação, dentre estes temos: Castells (1999) e Takahashi (2010), Teixeira (2010), Ianni (1996), Santos (2006) e Morais (1988), dentre outros.

Para discutir a relação entre as tecnologias digitais da informação e comunicação e a formação inicial de professores recorreu-se a autores como: Almeida (2000), Fino (2004), Siemens (2004) e Sánchez (2002) que abordam as linhas conceituais que surgiram com a inserção das TDIC na educação.

Quanto aos aspectos legais para inserção das TDIC na formação docente as discussões sustentam-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica (BRASIL, 2001), nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2012), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (BRASIL, 2015). Além das leis e diretrizes contou-se com o aporte teórico de autores como: Maia e Barreto (2012), Andersen

(2013), D'ávila e Veiga (2013), Moran (2007), Masetto (2008) e Demo (2009) que abordam a formação inicial de professores no contexto tecnológico.

A discussão do currículo no contexto contemporâneo teve por base autores como: Lopes e Macedo (2006; 2010), Rocha (2002), Santos e Casali (2009) dentre outros que questionam o currículo demandado pelo capitalismo global.

Para abordar o estágio curricular supervisionado como espaço de consolidação de saberes tecnológicos recorreu-se aos autores como: Zabalza (2014), Oliveira (2014), Filho (2010), Pimenta e Lima (2011), Amaral e Brasileiro (2008), Tardif (2002), Veiga (1989).

A metodologia de pesquisa adotada é a abordagem qualitativa, integrando a pesquisa-ação colaborativa, que favorece, segundo Magalhães e Liberali (2011), a constituição de espaços de autoconhecimento e de novas produções. Nesse sentido, a pesquisa colaborativa proporciona condições para a revisão de conceitos e práticas por meio da colaboração entre pesquisador(a) e participantes da pesquisa, viabilizando a produção de saberes docentes a partir da ação-intervenção e teorização.

Para levantamento dos dados, foram utilizados como instrumentos: questionário, entrevista semiestruturada e documentos Legais. É interessante ressaltar que a pesquisa foi realizada em duas fases sendo estas: Fase exploratória, empreendida em três momentos: 1. Estudo dos documentos legais; 2. Contato com o *lócus* da pesquisa; 3. Aproximação com os participantes da pesquisa para levantamento de dados (02 professores de estágios e 10 acadêmicos/estagiários) e a Fase colaborativa (intervenção no estágio curricular supervisionado), que contou com a participação de dois acadêmicos estagiários, uma professora de língua portuguesa da rede pública de ensino, e duas turmas do ensino fundamental (compostas em média por 30 alunos cada).

Essa dissertação encontra-se estruturada em seis seções. Na primeira seção tem-se a introdução onde são empreendidas as indagações e o objetivo do estudo a partir das considerações relacionadas ao contexto contemporâneo, devido às mudanças nos últimos anos, impulsionadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação e, conseqüentemente, que vêm influenciando e organizando nossas relações sociais e profissionais.

Na segunda seção, apresenta-se o referencial teórico concentrado nas seguintes temáticas: a “Sociedade Pós-Industrial”, em que se discutem as transformações econômicas impulsionadas pelo avanço das tecnologias; a relação entre “Pós-modernidade, globalização e educação” abordando as determinações capitalistas para a constituição das políticas educacionais nacionais; a “relação entre tecnologias digitais da informação e comunicação e a

formação inicial dos professores: o que é preciso saber?”, aborda-se às linhas conceituais que surgiram com a inserção das TDIC na educação; as Proposições Legais para a inserção das TDIC na formação docente, trata das orientações presentes na Leis e Diretrizes para a integração das TDIC na educação nacional brasileira; “A formação inicial do Professor de Letras e as Tecnologias Digitais”, tendo por base as proposições legais e o “Estágio curricular supervisionado como espaço de consolidação de saberes tecnológicos”.

A terceira seção é dedicada à Perspectiva Metodológica do Estudo, onde apresenta-se o detalhamento metodológico para o desenvolvimento da pesquisa, sendo estes: abordagem e tipo de pesquisa, Grupo de formação reflexiva, *Lócus* da Pesquisa, Participantes da pesquisa, Delimitação do universo populacional e amostragem, Fases e Momentos da Pesquisa, Categorias do estudo e Tabulação dos dados.

Na quarta seção, apresentamos os resultados da pesquisa a partir da análise da formação inicial dos professores de Letras considerando as dimensões: Documentos Legais, Coordenador do curso, Docente/orientador e Acadêmicos/Estagiários. A análise e discussão se deram apoiadas em gráficos e quadros informativos.

Na quinta seção estão os resultados da pesquisa-ação colaborativa no âmbito do estágio curricular supervisionado em Língua Portuguesa do curso de Licenciatura Integrada em Letras Português/Inglês.

Na sexta seção encontra-se a triangulação dos dados da pesquisa. E, nas considerações finais, há o destaque dos levantamentos feitos durante o estudo, e o olhar de pesquisadora observadora e colaboradora na pesquisa em questão.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção tem como objetivo contextualizar a Sociedade Pós-Industrial impulsionada pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação, e assim, discutir a inserção das TICs no âmbito da educação contemporânea e na formação inicial dos professores, em específico o de Língua Portuguesa.

Os aportes teóricos utilizados para a construção desta seção foram: Castells (1999) e Takahashi (2010), Teixeira (2010), Ianni (1996), Santos (2006) e Morais (1988) para discutir a dinâmica e as características da sociedade Pós-Industrial; Saviani (1994), Dourado e Paro (2001), Sanfelice (2001), Bonilla e Picanço (2005) e Teixeira (2010) para discutir a Educação no contexto contemporâneo.

### 2.1 Contextualizando a sociedade pós-industrial

Ao longo da história, a humanidade vem se deparando com avanços científicos e tecnológicos que modificaram a forma do ser humano se relacionar com natureza e com os outros seres humanos. Conforme Morais (1988), as necessidades de diferentes ordens, dentre estas o medo e o poder diante das forças da natureza impulsionaram o desenvolvimento das técnicas e da ciência dando origem ao que denominamos de tecnologia.

O ser humano, progressivamente ao longo de sua existência, vai inventando, reinventando criando novos instrumentos que facilitam sua vida social e produtiva. Como exemplo, podemos citar as grandes invenções que constituíram as Revoluções Industriais conforme quadro a seguir:

**Quadro 1** – Invenções tecnológicas e as respectivas Revoluções Industriais

Revoluções	Período	Principais Invenções	Forma de Energia
1ª Revolução Industrial (Inglaterra)	Século XVIII (1780 – 1830)	Máquina de fiar, tear mecânico e processo Corte em metalurgia	Combustão do Carvão
2ª Revolução Industrial (Fenômeno muito mais dos EUA)	1870 (começo) Primeiras décadas do Século XX (transparência)	Eletricidade, motor a combustão interna, produtos químicos (com base científica), fundição eficiente do aço, e início das tecnologias da comunicação (telégrafo e telefone)	Eletricidade
3ª Revolução Industrial	1970	Microeletrônica, Computadores e Telecomunicações	Antigas e novas como: petróleo, hidrelétrica, eólica, nuclear dentre outras

Fonte: Elaboração própria (2016), com base em Castells (1990).

O quadro anterior revela o quanto as sociedades dominaram as tecnologias, em específico, segundo Castells (1999, p. 44), aquelas consideradas “estrategicamente decisivas em cada período históricos”. As tecnologias foram decisivas para as transformações econômicas, políticas e sociais em cada momento histórico.

É fundamental que se compreenda que a Revolução Pós-Industrial teve como base os avanços científicos, dentre estes o da microeletrônica, que deu origem às novas tecnologias da informação e comunicação. De outro modo, a microeletrônica acabou promovendo a reestruturação do sistema capitalista, que com suas novas formas de dominação e exploração, incute na sociedade novas formas de pensar e de viver através da informação.

Conforme Castells (1999), a informação se configura como fonte de produtividade impulsionada pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação e, a nível global, modificou as relações sociais, políticas e econômicas entre regiões e nações, cujas empresas passaram a gerar, a processar e aplicar de modo eficiente as informações, surgindo então uma economia global, resultante da interação entre os mercados, os governos e as instituições financeiras, que, através de estratégias empresariais, objetivam o aumento da produtividade e lucratividade.

Se pode constatar que a globalização econômica aconteceu em decorrência do avanço das Tecnologias da Informação e da Comunicação que modificou a concepção de tempo e de espaço.

A globalização econômica completa só poderia acontecer com base nas novas tecnologias da comunicação e informação. Os sistemas avançados de computação permitiam que novos e potentes modelos matemáticos administrassem produtos financeiros complexos e realizassem transações em alta velocidade. Sistemas avançadíssimos de telecomunicações ligavam em tempo real os centros financeiros de todo o mundo. A administração on-line permitia que as empresas operassem no país inteiro. A produção de artefatos microeletrônicos viabilizou a padronização de componentes e a personalização do produto final em grandes volumes, uma produção flexível, organizada em linha de montagem internacional (CASTELLS, 1999, p. 178).

Compreende-se, então, o quanto as tecnologias da informação e da comunicação contribuíram para a expansão e rejuvenescimento do capitalismo, cuja reestruturação possibilitou o desenvolvimento de redes transnacionais de produção, através das quais, indivíduos e empresas do mundo inteiro podem administrar, negociar produtos e elaborar suas estratégias de concorrência através de ligações em rede.

Encontramo-nos diante de um novo paradigma, em que o indivíduo passa a ser denominado como “global”, cuja mão de obra, também global, é decisiva na economia

informacional ou pós-industrial. Vale ressaltar, conforme Castells (1991), que “mão de obra” da sociedade Pós-Industrial globalizada, é aquela capaz de gerar valor excepcional constituída por profissionais de alto nível de qualificação, que podem “escolher” onde trabalhar em qualquer parte do mundo. Quanto à mão de obra pouco qualificada, esta compõe-se da massa de imigrantes em países desenvolvidos que se destacam na nova economia global, como Estados Unidos, Canadá e Austrália.

A mão de obra migratória presente no capitalismo global é absorvida de forma diferenciada. De acordo com Castells (1999), para os “capacitadíssimos” representados por uma “elite profissional global” (cientistas, artistas, empresários, etc) existem vantagens como altos salários, e altas mobilidades, enquanto que, para os “não-especializados” (refugiados de guerras, catástrofes dentre outros), além das reações xenofóbicas, impõem-se barreiras de naturalização, gerando a ilegalidade e a discriminação.

Compreende-se que o caráter diferenciado na absorção da mão-de-obra no modo de produção informacional, conduz-nos a percepção de que o sistema capitalista continua mantendo as desigualdades sociais, a exploração e a manutenção de uma elite dominante.

Ao analisar a perspectiva geométrica da economia global, Castells (1999) afirma que embora a economia seja denominada de “global”, ela não abrange todos os processos econômicos, todos os territórios e nem inclui todas as atividades das pessoas. Em outras palavras, a economia global atinge a segmentos de estruturas econômicas, países ou regiões em proporções que variam conforme a posição particular na divisão internacional do trabalho. O exemplo disso, podemos citar os países que fazem parte da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE)<sup>1</sup>, conhecidos como “Grupo dos Ricos” que produzem juntos mais da metade de toda a riqueza do mundo e lideram a economia mundial.

Considerando a forma que funciona a economia global, podemos compreender que a Sociedade Pós-Industrial, que tem no cerne de sua produção as Tecnologias da Informação e Comunicação, vem promovendo a localização de riquezas e determinando o poder no mundo, concentrado nos países de elite que dominam o sistema tecnológico e que definem os padrões de produção.

Segundo Takahashi (2010), a Sociedade Pós-Industrial ou Sociedade da Informação como é conhecida por muitas pessoas, pode ser considerada como:

---

<sup>1</sup> OCDE - Possui sede na França, é composta pela Austrália, Bélgica, Dinamarca, França, Grécia, Islândia, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Holanda, Noruega, Portugal, Suécia, Suíça, Turquia, Rei Unido, Alemanha, Espanha, Canadá, Estados Unidos, Japão, Finlândia, Nova Zelândia, México, República Tcheca, Hungria, Polônia, Coreia do Sul, Eslováquia, Chile, Estônia, Israel e Eslovênia.

[...] um “fenômeno global”, constituído por um potencial transformador das atividades sociais e econômicas, uma vez que a estrutura e a dinâmica dessas atividades inevitavelmente serão, em alguma medida afetadas pela infraestrutura de informações disponível (TAKAHASHI, 2010, p.5).

A “Sociedade da Informação” não é modismo, e possui uma dimensão social, em decorrência de seu grande potencial para reduzir distâncias através das Tecnologias da Informação e da Comunicação. Esta é do que uma sociedade capitalista renovada pela fusão entre tecnologias da comunicação e decisões políticas e econômicas, movida pela articulação entre mercados, governos e instituições financeiras que garantem através de estratégias empresariais, o aumento da produção e o lucro.

Pode-se compreender que a dinâmica da Sociedade Pós-Industrial, segundo Castells (1999), se dá através de redes transnacionais de produção, onde indivíduos e empresas do mundo inteiro podem administrar, negociar seus produtos e elaborar suas estratégias de concorrência através de ligações em rede.

De acordo com Teixeira (2010), a sociedade pós-industrial segue um modelo tradicional de mercado centrado na recepção, no consumo e na produção, no sentido produzir consumidores potenciais para seus produtos, dentre estes, as tecnologias. Nesse sentido, cria-se segundo Santos (2006, p. 24), um “despotismo do consumo” impulsionado pela mídia que gera um consumidor antes de criar o produto, atendendo ao interesse capitalista.

Nesse contexto social transformado pelas tecnologias, Ianni (1996), a partir de um estudo sobre a “globalização da questão social”, conduz à compreensão de que os problemas sociais não desaparecem com a globalização, e na realidade, eles continuam a se fazer presentes a nível local, regional, nacional e mundial em decorrência da dinâmica internacional do trabalho. Este autor põe em evidência alguns aspectos referentes à questão social global, sendo estas:

[...] desemprego cíclico e estrutural; crescimento de contingentes situados na condição de subclasse; superexploração da força de trabalho; discriminação racial, sexual, de idade, política, religiosa; migração de indivíduos, famílias, grupos e coletividades em todas as direções, através de países, regiões, continentes e arquipélagos; ressurgência de movimentos sociais, nacionalistas, religiosos, separatistas, xenófobos, racistas, fundamentalistas; múltiplas manifestações de pauperização absoluta e relativa, muitas vezes verbalizadas em termos de ‘pobreza’, ‘miséria’ e ‘fome’ (IANNI, 1996, p 27).

Ianni (1996) acrescenta que os problemas sociais vistos em escala mundial apresentam-se frequentemente mesclados, podendo predominar este ou aquele aspecto, ou seja, em alguns contextos sociais há o predomínio do racismo aguçado; em outros, o religioso.

Porém, na base desses problemas encontramos questões relacionadas à dissociação entre trabalho e produto, produção e apropriação e alienação.

No cerne das questões sociais globais, o desemprego (cíclico e estrutural) é o fenômeno que faz com que algumas dessas questões se revelem típicas da nova divisão social do trabalho. Nesse sentido, “[...] à flexibilização, amplamente dinamizada pelas tecnologias eletrônicas e informáticas, parece acentuar e generalizar o desemprego estrutural” (IANNI, 1996, p. 28). Em consequência disso, trabalhadores que não estão aptos a trabalhar com a automação, com a robotização e com a microeletrônica passam a constituir a massa de trabalhadores desempregados estruturais, gerando uma “subclasse”.

O termo subclasse expressa a cristalização de um segmento identificável da população na parte inferior, ou sob a parte inferior, da estrutura de classes. [sendo] Estas algumas características da subclasse: minorias raciais, desemprego por longo tempo, falta de especialização e treinamento profissional, longa dependência do assistencialismo, lares chefiados por mulheres, falta de uma ética no trabalho, droga, alcoolismo (IANNI, 1996, p. 31).

As questões sociais, apresentadas por Ianni (1996), nos levam à compreensão de que ao contrário dos discursos benevolentes da globalização, esta vem acentuando as desigualdades, e estabelecendo fronteiras para separar um determinado segmento da população dos demais membros que compõem a estrutura de classe.

Por outro lado, apesar dos malefícios, a globalização apresentou à humanidade novos meios de comunicação rápidos e instantâneos, numa lógica simultânea e atemporal jamais vista anteriormente na história.

No que tange à educação, a globalização passou a requerer dos países industrializados ou em processo de industrialização reformas educacionais, no sentido de preparar recursos humanos para atender as demandas do sistema capitalista, e a educação escolar passa a assumir o papel fundamental na qualificação profissional dos trabalhadores para o mercado global.

## **2.2 A pós-modernidade, globalização e a educação**

Dadas as discussões sobre o advento da Sociedade Pós-Industrial fundamentada nas Tecnologias da Informação e da Comunicação, passamos a abordar a educação requerida para esta sociedade tendo como foco a formação de professores preconizada na atualidade é que se buscou embasamento teórico em autores como Saviani (1994), Kuenzer (1999), Brinhosa (2001), Arce (2001) Fogaça (2003), Castro (2005), Carneiro e Novais (2009), cujas

abordagens históricas e filosóficas promovem um debate acerca da problemática globalização, pós-modernidade e educação.

No sentido de compreender como a sociedade capitalista pós-moderna constituiu seus sistemas educacionais, foi necessário retroceder para o período da Revolução Industrial. De acordo com Saviani (1994), foi neste período que os principais países criaram seus sistemas nacionais de ensino, onde a máquina foi posta no centro do processo produtivo e a escola centro educativo. Nasce a educação materializada na escola atrelada aos ideais burgueses, em que educar passa a ser sinônimo de escolarizar, defendendo uma escola pública, leiga, gratuita, obrigatória e universal, tendo como foco a generalização das funções intelectuais da sociedade.

Conforme Saviani (1994), a educação escolar na sua origem contemplou a possibilidade de formar o homem nos princípios da liberdade, da democracia, da cidadania e da autonomia, porém, à medida que a burguesia foi se fortalecendo e se consolidando como classe dominante, tais ideais foram relegados ao segundo plano, quiçá, ao esquecimento. Então, a escola torna-se um aparelho ideológico a serviço da burguesia, posta a serviço da qualificação do trabalho intelectual e desqualificação do manual.

Desde o seu surgimento, a educação escolar segue as determinações do sistema capitalista e, na sociedade capitalista pós-moderna não é diferente, esta continua a gerir as políticas educacionais de acordo com os ditames do capital. Nesse sentido, Brinhosa (2001, p. 39) acrescenta:

O sistema educacional contribui, entre outros aspectos, para reproduzir a ordem social hegemônica, não tanto pelos pontos de vista que fomenta, mas por distribuir de forma regulada o capital cultural. Desta forma, a violência simbólica atua em todo o campo da educação e da cultura, na qual aqueles a quem falta o gosto “correto” são discretamente excluídos, relegados à vergonha e ao silêncio. A violência simbólica, aqui referida, constitui-se no conjunto de regras não faladas sobre o que pode ser validamente enunciado ou percebido dentro do processo educacional e/ ou cultural.

Tais regras, segundo Brinhosa (2001, p. 39), encontram-se atuando em todos os níveis de ensino de forma imperceptível por serem consideradas legítimas e “[...] naturais nas relações sociais de produção da sociedade capitalista”.

É inegável a influência neoliberal no âmbito das políticas educacionais, considerando que estas são gestadas pelos países desenvolvidos que estão no comando do sistema capitalista. Em outras palavras, tais países ditam as diretrizes educacionais aos demais, considerados subdesenvolvidos ou em desenvolvimento como o Brasil. Os países dominantes capitalistas controlam os mercados, os equipamentos, as instalações produtivas e a ciência e

os demais países, no intento de fazer parte ou se beneficiar da economia globalizada, buscam a todo o custo suas adequações econômicas, tecnológicas e educacionais.

No contexto pós-moderno, a educação assim como no passado moderno, torna-se o centro das atenções capitalistas, configurando-se num terreno fértil para investimentos, tornando-se responsável pela preparação dos contingentes de trabalhadores que deverão compor a hierarquia ocupacional do trabalho global. O destaque dado à educação para a formação da mão de obra para o mercado global não é recente, sendo objeto de discussão desde a década de 70. Assim, conforme Fogaça (2003, p. 55):

Um dos primeiros estudos a tratar desse assunto foi realizado na França, financiado pela UNESCO e divulgado em 1979, sob o título “Le Development de l’Education et Changement Technologique: une nouvelle tâche pour la planification. Nele, apontava-se para as primeiras transformações nos processos de produção e organização do trabalho, tendo em vista os impactos crescentes do avanço científico e tecnológico, e para os novos padrões de concorrência num mercado que começava a se globalizar. O estudo foi realizado em indústrias europeias, dando grande destaque à emergência de novos perfis ocupacionais e novos requisitos de formação escolar em toda a hierarquia ocupacional.

Os estudos de Fogaça (2003), realizados nas indústrias europeias, constataram que era preciso priorizar as reformas educacionais tanto nos países industrializados, quanto nos países em fase de industrialização, objetivando a preparação dos recursos humanos para atender a nova etapa do sistema capitalista, conjugando inovação tecnológica, educação e qualificação.

A nova etapa do capitalismo requer um modelo de qualificação profissional que ultrapasse a especialização para um determinado posto de trabalho. Portanto, as novas demandas capitalistas para a formação profissional exigem uma “[...] educação geral, sólida e ampla o suficiente para que o indivíduo possa, ao longo de seu ciclo produtivo, acompanhar e se ajustar às mudanças nos processos produtivos, que deverão se tornar cada vez mais frequentes” (FOGAÇA, 2003, p. 56).

As discussões anteriores remetem a compreensão de que nas últimas décadas do século XX, com a mudança do processo produtivo tecnológico, a oferta da educação básica à população tinha a finalidade de formar a força de trabalho apta para o mercado.

Na atualidade, a educação continua com esta finalidade, porém o que mudou foram os critérios formativos. De acordo com Oliveira (2003, p. 75), a educação assume a responsabilidade de formar os trabalhadores em conformidade com um “perfil profissional mais flexível e adaptável”, tendo como foco os novos modelos de habilidades e competências. Segundo Castro (2005, p. 471):

A nova base da produção criou as condições necessárias para que o processo de trabalho se modifique e passe a exigir uma produção de conhecimentos cada vez maior e mais rápido, mais flexível, atingindo todos os setores sociais. As modernas e sofisticadas tecnologias não substituem a força de trabalho, mas dependem de uma mão de obra cada vez mais qualificada e bem treinada.

Conforme Castro (2005, p. 472), no capitalismo contemporâneo o trabalho humano não é eliminado pelas modernas e sofisticadas tecnologias, e a presença destas no processo produtivo passou a exigir novas qualificações dos trabalhadores como: “[...] análise, síntese, criatividade, raciocínio lógico, interpretação e uso das diferentes formas de linguagem”.

As competências e habilidades passaram a compor as discussões sobre a formação profissional no âmbito das instituições educacionais de ensino superior. Assim, conforme Carneiro e Novaes (2009, p. 65),

[...] os espaços para o exercício do conhecimento se ampliam, promovendo a reflexo sobre o tipo de relação desejada entre educação e sistemas produtivos. As instituições educacionais, que historicamente mantiveram moldes mais ou menos estáveis, passam, então, a sofrer pressão - controle e avaliação - no sentido de promover mudanças que possam responder as demandas por formação profissional. Surgem, dessa maneira, novas modalidades de oferta educacional. Entram em cena as universidades corporativas, os centros de pesquisa e desenvolvimento, programas de ensino a distância, dentre outros. A ampliação da oferta de formação advém principalmente da entrada de novos atores no campo da educação. A indústria, as empresas e os setores que historicamente absorviam profissionais oriundos dos sistemas educacionais empreendem suas próprias ações nesse campo. As instituições de ensino superior, que mantiveram sua hegemonia na formação de profissionais, veem-se subitamente numa crise de legitimidade frente a difícil tarefa de suprir as demandas da sociedade e dos sistemas produtivos.

Pode-se perceber que, no contexto atual, novas exigências são impostas as instituições superiores, novas modalidades educacionais (a distância) são criadas para atender as demandas da sociedade capitalista que se tornou global.

Diante do que vem sendo discutido, é possível compreender, segundo Sanfelice (2001), que a educação sofre diretamente as transformações da base material da sociedade em processo de globalização e, portanto, ela não está imune à lógica de mercado. Nesta mesma perspectiva, Brinhosa (2001, p. 45) acrescenta que, “Historicamente a educação muda de conteúdo e forma ao longo de sua produção, e, portanto, não é igual em todas as épocas”. Isto porque, segundo este autor, a educação sofre influência da forma como o homem organiza sua produção, considerando a força produtiva e as relações de trabalho.

O conhecimento da subordinação da educação ao sistema produtivo pode nos levar a repensar na possibilidade de uma educação que ultrapasse a ideologia capitalista. Nesse sentido, Paro (1999, p. 33) acrescenta que é preciso repensar a prática pedagógica que, “[...]”

de forma ingênua e pretensamente ignoram as múltiplas determinações sociais, políticas, econômicas e culturais que condicionam esta prática”.

Conforme afirma Paro (1999), é preciso estar atento para as formas concretas que os determinantes sociais, políticos, econômicos, ideológicos neoliberais vêm sendo impostos na realidade escolar. É preciso que se tenha consciência crítica de que a educação, nos limites do sistema capitalista, não objetiva a transformação social. A tomada de consciência pelos educadores pode contribuir para que se possa trabalhar em prol de uma educação que vá ao encontro da emancipação das camadas trabalhadoras, a partir da apropriação consciente dos conhecimentos historicamente acumulados, tendo como foco o desenvolvimento da consciência crítica nos educandos. Tal consciência crítica permite, inclusive, que se perceba que a inserção das tecnologias no âmbito educacional tem origem no capital, porém nada impede que sua utilização se dê numa perspectiva crítico-reflexiva.

Ao se abordar criticamente a educação, pode-se estabelecer uma reflexão acerca da formação do professor, visto que este profissional na pós-modernidade, continua sendo o principal agente formativo. Assim, há que conceber que a formação docente com vista à emancipação deve ultrapassar os limites de uma formação acrítica, ingênua e descompromissada. Em conformidade com Kuenzer (1999), a formação dos professores deve ter por base os conhecimentos advindos das ciências humanas, sociais e econômicas, considerando que estas possibilitam a construção de categorias de análise necessárias para a compreensão das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, nas relações sociais e econômicas na sociedade pós-moderna.

Segundo Castro (2005, p. 473), “o modelo de sólida formação profissional defendido por Kuenzer, não é considerado pela reforma educacional no campo da formação de professores”, pois tais reformas encontram-se atreladas a uma política mediada pela ideologia do mercado, onde somente interessam os princípios: “competência”, “habilidades”, “empregabilidade” e “competitividade” que compõem os documentos oficiais que traçam as diretrizes para a formação docente inicial e continuada, conforme as orientações multilaterais de financiamento.

Castro (2005, p. 474) acrescenta que os eixos “formação como prática reflexiva” e a “formação de competências” que compõem as propostas de formação de professores, têm como única finalidade de adequação da referida formação às exigências do mercado de trabalho. Nesse sentido, não é por acaso que as propostas para a educação e para a formação de professores (no âmbito internacional, quanto nacional) estão fundamentadas no Relatório

Jaques Delors, cujos pilares são: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver junto” e “aprender a ser” (DELORS, 1998, p. 101-102).

Diante do exposto, é preciso compreender que a educação, no final do século XX e início do XXI, vem sendo modelada para atender as perspectivas de mercado, segundo o qual requer professores “reflexivos” e “competentes”. No que concerne à questão formação reflexiva do professor, Arce (2001 *apud* CASTRO, 2005, p. 478) acrescenta:

Retira-se definitivamente do professor o conhecimento, acaba-se com a dicotomia existente entre teoria e prática, eliminando a teoria no momento em que esta se reduz a meras informações; o professor passa a ser o balconista da pedagogia fast food, que serve uma informação limpa, eficiente e com qualidade, na medida em que, com seu exemplo, desenvolve no aluno (cliente) o gosto por captar informações utilitárias e pragmáticas.

Acerca da “competência” defendida pelas propostas formativas docentes, Castro (2005, p. 479) acrescenta:

Atualmente, no contexto das mudanças tecnológicas, o termo competência assume o mesmo significado da noção utilizada no mundo da indústria e das empresas, e está associado às exigências dos organismos multilaterais, que defendem uma formação profissional mais flexível e polivalente para atuar em um mundo em constante evolução.

Conforme Castro (2005), a ênfase na “reflexão” e na “competência” fortalece o caráter superficial e pragmático na formação de professores, sobrepondo a prática sobre a teoria, ao considerar o discurso do “aprender fazendo”. Nesta lógica retira-se da referida formação conhecimentos provenientes da filosofia, da sociologia, das artes, da cultura, da literatura dentre outros, considerados essenciais para formação profissional de qualidade.

A formação de professores na atualidade deve ser constituída por um aporte teórico-metodológico que os possibilite desenvolver práticas pedagógicas críticas, tendo conhecimento das transformações no mundo contemporâneo no que se refere aos aspectos político, social, econômico e cultural. É imprescindível que, no âmbito da formação, o futuro profissional docente tenha conhecimento crítico das propostas educacionais capitalistas para que possa utilizá-las em benefício da construção de uma sociedade democrática, justa e menos excludente.

### **2.3 A relação entre tecnologias digitais da informação e da comunicação e a formação inicial dos professores: o que é preciso saber?**

No contexto da sociedade tecnológica atual emergem novos paradigmas educacionais com a inserção das tecnologias digitais da informação e da comunicação, paradigmas estes, fomentados por políticas internacionais que influenciam diretamente nos projetos educacionais nacionais dos países de economia capitalista. Constatada esta realidade, nos deparamos no interior da escola com computadores, *datashow*, lousa digital, jogos pedagógicos, *software* educativos, *notebook*, *tablets*, celulares, *smartphones*, câmeras digitais, *Pen drives*, dentre outros artefatos tecnológicos sendo usados por professores e alunos que agora se encontram conectados em rede. Diante disso, é que surgem discussões sobre como lidar com tais artefatos tecnológicos no âmbito educacional, uma vez que estes já fazem parte da realidade dos professores e educandos que as utilizam em diversas atividades.

A inserção das tecnologias na educação é algo consagrado e não há como negá-la, mas é preciso entendê-la uma vez que ela faz parte de um projeto global de educação. Tal constatação induz ao questionamento da formação inicial docente no âmbito das instituições superiores, no que se refere aos conhecimentos que precisam ser desvelados para que as TDIC sejam integradas para a consecução de práticas educativas promotoras de aprendizagens.

Tendo por base o construto teórico de Almeida (2000) e Sánchez (2000), elencou-se alguns conhecimentos considerados fundamentais para a construção do saber docente relacionado ao uso das TDIC na educação e que são relevantes para a formação inicial docente, sendo estes: linhas conceituais e as dimensões de uso das TDIC.

A abordagem das linhas conceituais Instrucionista, Construcionista, Construtivista e Conectivista devem ser compreendidas sob a perspectiva da inserção das TDIC na educação, a partir das quais os indivíduos passaram a se relacionar e buscar informações em rede.

A compreensão das linhas conceituais é de fundamental importância para a formação dos professores na atualidade, cujas bases formativas requerem a integração das tecnologias digitais da informação e da comunicação. Assim, além dos conhecimentos provenientes do âmbito da Psicologia, é preciso instrumentalizá-los de conhecimentos técnicos relacionados ao uso, e também de conhecimentos teóricos envolvendo as dimensões crítica humanizadora, pedagógica e didática para que possam conceber novas práticas pedagógicas integrando as TDIC.

Para melhor compreensão as linhas conceituais foram elencadas e dispostas no quadro a seguir:

**Quadro 2 – Linhas conceituais das teorias da aprendizagem**

ABORDAGEM	ORIGEM	USO DO COMPUTADOR
INSTRUCIONISTA	Ensino da Informática e da Computação	Máquina de ensinar Skinneriana
CONSTRUCIONISTA	Ensino de diferentes áreas do conhecimento	Ferramenta tutorada pelo aluno
CONSTRUTIVISTA	No processo socialmente, promove a primazia da pessoa (e seu/sua presença física - baseado no cérebro) na aprendizagem.	Tecnologia para armazenamento e manipulação da aprendizagem
CONNECTIVISMO	O ponto de partida do conectivismo é o indivíduo	O conhecimento que fica em uma base de dados precisa ser conectado com as pessoas

**Fonte:** Elaborado própria (2016), com base em Almeida (2000).

A abordagem Instrucionista, segundo Almeida (2000), é centrada no ensino da informática em forma de disciplina do currículo, sendo ensinada no laboratório de informática por uma pessoa que pode ou não ser um professor. A inserção da tecnologia na educação não estabelece nenhuma relação com o ensino-aprendizagem.

Além da prática citada anteriormente, é possível encontrar nas escolas computadores e de softwares usados para a transmissão dos conteúdos selecionados pelo professor. Almeida (2000) acrescenta que embora esta prática seja criticada, é possível tirar algum proveito se a escolha do *software* for adequada às necessidades e interesses dos alunos e, também, se o professor acompanhar e instigar reflexões constantes durante todo o processo de exploração do software. Porém, apesar de apresentar alguma proposta de intervenção do professor, esta forma de utilização do computador como “máquina de ensinar otimizada” aos poucos gera desinteresse nos professores e nos alunos.

Contrária às práticas de uso das tecnologias citadas anteriormente, existem as que se encontram fundamentadas na Abordagem Construcionista. Nesta, o computador (e seus aplicativos), a Internet e outros recursos disponíveis em rede são empregados na busca de informações e para a construção de conhecimentos de forma cooperativa. Assim, de acordo com Almeida (2000, p. 32):

[...] o computador não é detentor do conhecimento, mas uma ferramenta tutorada pelo aluno e que lhe permite buscar informações em redes de comunicação a distância, navegar entre nós e ligações, de forma não linear, segundo o seu estilo cognitivo e seu interesse momentâneo. Tais informações podem ser integradas pelo aluno em programas aplicativos, e com isso ele tem a chance de elaborar o seu conhecimento para representar a solução de uma situação-problema ou a implantação de um projeto.

A Abordagem Construcionista apresenta em sua base uma aprendizagem ativa, visto que promove a ação compartilhada entre os alunos e destes com o professor. Ao professor, cabe o papel de promotor da “[...] aprendizagem do aluno para que este possa construir o conhecimento dentro de um ambiente que o desafie e o motive para a exploração, a reflexão, a depuração de ideias e a descoberta”. (ALMEIDA, 2000, p. 77)

Segundo Fino (2004), o conceito de construcionismo aceita as teses centrais do construtivismo, sendo que as suas ideias encontram-se inter-relacionadas, em diálogo incorporado num processo de descrição/execução. O autor acrescenta que a diferença entre o construcionismo e construtivismo está na ênfase ao meio cultural.

O Construcionismo considera importante o meio cultural para o desenvolvimento da aprendizagem, e amplia o conceito de assimilação (através da aprendizagem em sintonia, adicionando o aspecto afetivo), enquanto que o Construtivismo, não considera o meio cultural relevante, e apresenta a sequência de estágio de desenvolvimento e supervaloriza o pensamento formal.

Corroborando com as discussões, Siemens (2004, p. 1), classifica as linhas conceituais em Behaviorismo, Cognitivismo e Construtivismo. Segundo este teórico, estas “[...] são as três grandes teorias da aprendizagem mais frequentemente usadas na criação de ambientes instrucionais”. E, acrescenta que estas surgiram num tempo em que a aprendizagem não sofria o impacto da tecnologia.

Conforme Siemens (2004, p. 7), nos últimos anos a tecnologia vem organizando nossa vida, nossa forma de comunicar e de aprender, dando origem aos estudos voltados para a compreensão dos princípios e processos de aprendizagem com as tecnologias conectadas em rede, dentre estes, o Conectivismo cujas teorizações afirmam: o “conhecimento pessoal é composto por uma rede que alimenta as organizações e instituições, que por sua vez alimenta de volta a rede e então continua a prover aprendizagem para o indivíduo”.

A teoria conectivista afirma que atualmente a aprendizagem ocorre em três níveis que interagem permanentemente, sendo estes: o nível biológico (envolve as sinapses cerebrais) onde a aprendizagem se constitui a partir das conexões neurais; o nível conceitual (envolve conceitos) que cada aprendiz possui. É o grau de consciência que se tem da conexão entre ideias e conceitos numa determinada área do conhecimento e, a partir desses conceitos estabelece-se novas conexões e, através de associações conduz às novas informações a partir de uma rede existente. O nível ambiente social, que é externo a cada indivíduo, e envolve as relações com outras pessoas, com as informações externas, sendo estas fundamentais para ampliação do conhecimento. Nesse sentido, a rede externa articula meios, pessoas e

ferramentas através das quais os aprendizes obtêm e produzem informações, constituindo seus ambientes pessoais de aprendizagem.

O conectivismo defende um novo modelo de aprendizagem, que deixa de ser considerada como uma atividade interna e individualista, passando a ser resultado de conexões em rede, e a escola atual deve reconhecê-la para que possa conduzir a formação dos aprendizes, preparando-os para a realidade da era digital.

O conhecimento das abordagens citadas anteriormente serve para que os futuros professores tomem conhecimento das peculiaridades, das aplicações e das implicações acerca da inserção do computador e demais ferramentas tecnológicas no ensino-aprendizagem, e assim saibam elaborar ações educativas com as tecnologias digitais que ultrapassem a concepção de transmissão de conhecimentos.

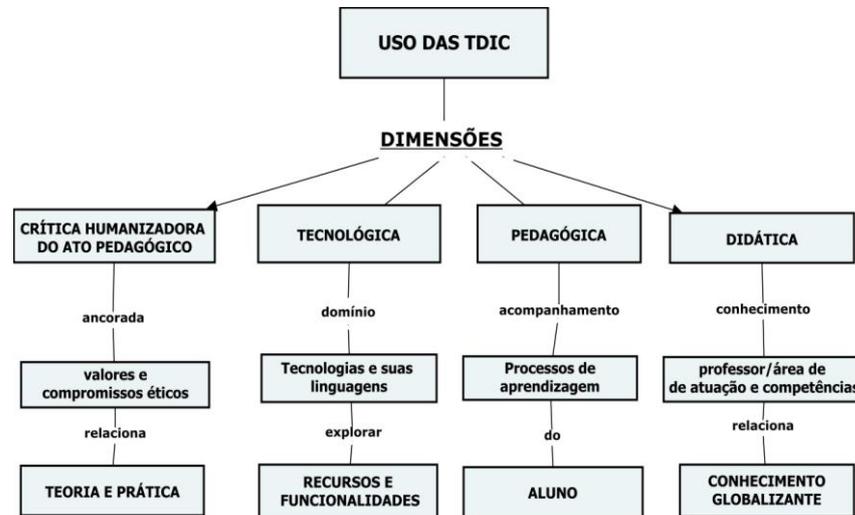
Precisa-se discutir no âmbito da formação inicial de professores as questões relacionadas à aquisição do conhecimento, tendo com base os estudos provenientes do âmbito da psicologia, para que se possa compreender como os indivíduos processam as informações a partir da mediação com recursos digitais e, assim, refletir acerca das contribuições das TDIC para o favorecimento de novas aprendizagens.

A integração da TDIC à prática pedagógica dos educadores e futuros educadores requer a apropriação da cultura digital, para isso é fundamental que estes tomem conhecimento das propriedades intrínsecas das ferramentas tecnológicas, tornando-se capazes de questionar “o porquê”, “para que” e “quando” usar as tecnologias no processo ensino-aprendizagem.

Os professores necessitam conhecer as dimensões do uso das TDIC para que possam integrá-las no planejamento das aulas não como mero instrumento para repasse de informações ou de conteúdos, mas como um meio para a produção de conhecimentos autônomos, participativos e colaborativos.

É fundamental uma formação didático-pedagógica para o uso das TDIC através da qual os professores aprendam a avaliar as tecnologias digitais, adequando-as aos conteúdos que desejam ensinar.

Segundo Almeida (2011, p. 6), a formação de professores deve incorporar as TDIC, porém considerando as dimensões dispostas no mapa conceitual a seguir:

**Figura 1** – Dimensões de uso das TDIC

**Fonte:** Elaboração própria (2016), baseado em Almeida (2011).

Ao considerar a presença das referidas dimensões na formação docente, proporciona-se ao futuro profissional, o conhecimento das múltiplas possibilidades de uso das Tecnologias na educação, vislumbrando a integração destas de forma crítica e reflexiva à futuras práticas pedagógicas. As dimensões devem ser compreendidas pelos professores da seguinte forma:

A dimensão humanizadora do ato pedagógico representa uma opção política ancorada em valores e compromissos éticos que relacionam a teoria com a prática, a formação de educadores com o fazer pedagógico e o pensar sobre o fazer, o currículo com a experiência e com a emancipação humana. [...] A dimensão tecnológica e suas linguagens de tal modo que o professor explore seus recursos e funcionalidades, se familiarize com as possibilidades de interagir por meio deles e tenha autonomia para desenvolver atividades pedagógicas que incorporem as TDIC. A dimensão pedagógica se refere ao acompanhamento de processo de aprendizagem do aluno, a busca de compreender sua história e o universo de conhecimentos, valores, crenças e modo de ser, estar, interagir com o mundo mediatizado pelos instrumentos culturais presentes em sua vida. A dimensão didática se refere ao conhecimento do professor em sua área de atuação e às competências relacionadas aos conhecimentos globalizantes, que são mobilizados no ato pedagógico (ALMEIDA, 2011, p. 6).

A formação dos professores nas dimensões supracitadas, que devem ser analisadas articuladas entre si, torna possível a compreensão do papel da tecnologia ao ser incorporada a prática docente, contribuindo para que surjam novos profissionais na educação instigadores da curiosidade, orientadores na busca de fontes de pesquisa e de construção de conhecimento, e compartilhadores de informações. Em outras palavras, os futuros professores estarão munidos de conhecimentos que lhes permitem identificar a razão de se integrar as tecnologias “[...] em

favor de uma educação emancipadora que conduza a humanização do professor” (ALMEIDA, 2011, p. 7).

As proposições de Almeida (2011) remetem a compreensão do quanto os conhecimentos provenientes das áreas sociais, filosóficas, psicológicas, técnicas, didáticos e pedagógicos são fundamentais no processo formativo docente. Nesse sentido, pode-se apreender que não há como conceber uma educação centrada unicamente no conteúdo (dimensão didática), e achar que os demais conhecimentos podem ser aprendidos na prática.

Outro aspecto que julgamos fundamental na formação inicial docente é a clareza acerca da diferença entre utilizar e integrar as TDIC. De acordo com Sánchez (2002, p. 1), “usar a tecnologia” significa aprender sobre TDIC, não havendo uma preocupação com a aprendizagem de determinados conteúdos e, “integrar as TDIC” corresponde a incorporar no currículo. Nessa perspectiva, as tecnologias digitais da informação e comunicação são postas a serviço da aprendizagem de ordem superior e da ação pedagógica, sendo integradas aos planos de ensino dos professores representando uma extensão e não uma alternativa. Conforme Sánchez (2002, p. 4):

[...] integración de las TICs se logra cuando los alumnos son capaces de seleccionar herramientas tecnológicas para obtener información en forma actualizada, analizarla, sintetizarla y presentarla profesionalmente. La tecnología debería llegar a ser parte integral de cómo funciona la clase y tan asequible como otras herramientas utilizadas en la clase.<sup>2</sup>

A integração curricular das tecnologias da informação e comunicação, segundo Sánchez (2000, p. 2), “[...] implica un uso armónico y funcional para un propósito del aprender específico en un dominio o una disciplina curricular”<sup>3</sup>. Para se chegar à integração curricular das TIC, este autor considera necessários três níveis: o primeiro “apresto” ou “dimensionamento” das TIC, onde ocorrem os primeiros passos para conhecê-las e usá-las. Neste nível ocorre a superação do medo das TIC e a descoberta de suas potencialidades, sem a finalidade educacional.

No segundo nível denominado “uso”, a utilização das TIC envolve conhecer e usar para várias tarefas sem apresentar um propósito curricular claro. Professores e alunos conhecem o computador e usam as TIC em tarefas como a preparação de aulas, atividades administrativas dentre outras. De outro modo, as TIC não penetram na construção da

---

<sup>2</sup> [...] a integração das TIC é alcançada quando os estudantes são capazes de selecionar as ferramentas tecnológicas para obter informações de forma atualizada, analisando, sintetizando e apresentando profissionalmente. A tecnologia deve tornar-se parte integrante da classe e tão acessível como outras ferramentas utilizadas na sala de aula.

<sup>3</sup> Implica uma utilização harmoniosa e funcional para um fim de aprender num currículo de domínio ou disciplina específica.

aprendizagem. Segundo Sánchez (2002, p. 3) esta forma de utilização das TIC configura uma abordagem “tecnocêntrica”, onde a tecnologia é o centro e, sua utilização não tem como foco a aprendizagem.

O terceiro nível, “Integração”, é onde as TIC surgem incorporadas ao currículo servindo a um propósito educacional. Neste nível professores e alunos aprendem a articular as TIC na sala de aula tendo como foco a aprendizagem. Neste nível se dá apoderamento das TIC de tal modo que, segundo Sánchez (2002), a aprendizagem torna-se visível e as TIC invisíveis.

As questões apresentadas até aqui, são primordiais para a consecução de uma proposta de formação inicial de professores nos cursos de licenciatura no contexto brasileiro e, nos conduzem a compreensão de que não basta à inserção do discurso da inclusão digital marcadamente presente nos documentos legais, é preciso que ocorra efetivamente uma integração curricular, sendo que os próprios documentos legais nos remetem esta compreensão. Na subseção a seguir abordar-se-á o que vem sendo proposto a nível federal para a consecução de um projeto de inserção tecnológica na educação brasileira.

### **2.3.1 Proposições Legais para a inserção das TDIC na formação docente**

A incorporação da visão da sociedade em rede no contexto brasileiro ocorreu com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira, Lei 9394/96, e partir de então, surgiram novas normativas legais contemplando a inserção das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação. De outro modo, segundo Maia e Barreto (2012, p. 47), em “[...] meados da década de 90 foram estabelecidas no Brasil políticas públicas voltadas para a disseminação e uso das tecnologias digitais nas escolas da Educação Básica brasileira”. Portanto, segundo este autor, a partir deste período é que surgem “leis e documentos regulatórios da educação nacional tratando do uso das TIC no ensino”.

A LDB 9394/96 trouxe em seu bojo, dentre outros assuntos, a tecnologia e no capítulo IV, que trata da Educação Superior, a referida Lei apresenta no artigo 43, inciso III a tecnologia juntamente com a ciência e a cultura para o desenvolvimento do homem e do meio em que vive. Maia e Barreto (2012, p. 48) acrescentam que as tecnologias aparecem na LDB 9394/96 dando ênfase ao “uso e à disseminação dos conhecimentos científico-tecnológicos e suas aplicações na sociedade”.

Além das proposições da LDB, surge no contexto nacional brasileiro os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que também vão apresentar no seu bojo o uso das TIC como

instrumentos de aprendizagem. Nesse sentido, o volume introdutório dos PCN destaca que os alunos devem ser capazes de “saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” (BRASIL, 1998, p. 56).

Os PCN acrescentam, com relação ao professor, que este deve “exercer um papel importante, instigando a curiosidade e o desejo de aprender, solicitando relações, comentando, dando informações, criando novos problemas” (BRASIL, 1998, p. 156).

O caráter enriquecedor das TIC para o ambiente educacional é reforçado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, considerado-as como promotoras da construção de conhecimentos por alunos e professores através de uma participativa ativa, crítica e criativa.

É preciso destacar que embora na década de 90, o poder público tenha discutido propostas que remetiam a necessidade de capacitação de professores para inserção das tecnologias digitais no âmbito da escola, estas não foram introduzidas à formação inicial docente naquele período. Conforme Maia e Barreto (2012, p. 51) apesar da LDB e os PCN, publicados na referida década apresentarem o uso das TIC na educação, tais documentos Legais não apresentaram explicitamente uma proposta formativa de inserção das tecnologias digitais no âmbito da formação inicial de professores, ficando a formação concentrada na formação continuada.

Para garantir a difusão das tecnologias digitais na educação brasileira, o poder público criou programas, dentre os quais o Programa Nacional de Informática (PROINFO) cujos objetivos eram:

- i) melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem; ii) possibilitar a criação de uma nova ecologia cognitiva nos ambientes escolares mediante incorporação adequada das novas tecnologias da informação pelas escolas; iii) propiciar uma educação voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico; e iv) educar para uma cidadania global numa sociedade tecnologicamente desenvolvida (BRASIL, 1997, p. 48).

O Proinfo foi o programa que atuou na disseminação das tecnologias digitais no âmbito das escolas brasileiras a partir da sua principal frente de atuação, os Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTE) que atuaram no suporte para instalação, disseminação e manutenção de laboratórios de informática e, também na capacitação de docentes (multiplicadores) para uso pedagógico dos computadores, ou seja, sendo os encarregados de disseminar o uso pedagógico das tecnologias digitais (computador e internet) através da capacitação docente.

É importante que se reconheça as iniciativas do poder público para a disseminação do uso pedagógico das tecnologias digitais, porém não houve uma preocupação em regulamentar este uso na formação do professor, em nível de licenciatura. Portanto, durante toda a década de 90 até 2001, as licenciaturas não discutiam e muito menos contemplavam as TIC em suas formações. De acordo com Maia e Barreto (2012), o próprio Parecer CNE/CP 9/2001, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica confirma a ausência de regulamentação.

Ausência de conteúdos relativos às tecnologias da informação e das comunicações. Se o uso de novas tecnologias da informação e da comunicação está sendo colocado como um importante recurso para a educação básica, evidentemente, o mesmo deve valer para a formação de professores. No entanto, ainda são raras as iniciativas no sentido de garantir que o futuro professor aprenda a usar, no exercício da docência, computador, rádio, videocassete, gravador, calculadora, internet e a lidar com programas e softwares educativos. Mais raras, ainda, são as possibilidades de desenvolver, no cotidiano do curso, os conteúdos curriculares das diferentes áreas e disciplinas, por meio das diferentes tecnologias (BRASIL, 2001, p. 24).

A falta de regulamentação na formação inicial docente, em nível de licenciatura começa a mudar a partir de 2002, com a Resolução CNE/CP 1/2002 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Esta, no Artigo 2º que trata da organização curricular para orientação à formação para a atividade docente, prevê, no inciso VI, “o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores” (BRASIL, 2002, p. 1). É interessante ressaltar que, embora referida resolução apresente o uso das tecnologias digitais pelos professores, não há indicativos de como podem contribuir para aprendizagem.

Recentemente, com a Resolução CNE/CP 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, pode-se vislumbrar a possibilidade de inserção das TDIC vinculadas ao exercício da docência, uma vez que esta resolução assegura que para a formação docente devem ser inseridas “[...] diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional” (BRASIL, 2015, p. 3).

O capítulo I, das Disposições Gerais, no artigo 2º, parágrafo 2º dispõe:

No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio

de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional (BRASIL, 2015, p. 3).

Apreende-se que há um avanço da concepção pedagógica das tecnologias digitais, cujo “domínio e manejos” encontram-se relacionados para a ampliação da visão e atuação profissional. Tal concepção se encontra presente no Capítulo II, que trata da Formação dos Profissionais do Magistério: Base Comum Nacional, que apresenta no inciso VI, o “uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos (das) professores (as) e estudantes” (BRASIL, 2015, p. 6).

A Resolução CNE/CP 2/2015 apresenta, no artigo 8º, inciso V, que os egressos devem saber “relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem” (BRASIL, 2015a, p. 7). Conforme a referida Resolução, os egressos da Formação Inicial e Continuada deverão ter uma formação constituída por um repertório de informações e habilidades que os preparem para o uso pedagógico das tecnologias digitais.

Diante das proposições da Resolução CNE/CP 2/2015, o Projeto Pedagógico Curricular das instituições superiores deve abranger diferentes características e dimensões e, dentre estas, “o desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas” (BRASIL, 2015, p. 7).

As instituições de ensino superiores, ao integrarem as tecnologias da informação e comunicação na formação inicial de professores, passam a atender as prerrogativas das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CP 2/2015), pois favorecem o aprimoramento da prática pedagógica e a possibilidade de ampliação da formação cultural de novos professores que irão atuar na educação básica para que estes possam promover o desenvolvimento social e cultural dos alunos, visto que diante do que sem vem discutindo sobre formação de professores, um dos principais papéis destes profissionais na atualidade é o de “promover a inclusão digital e por conseguinte, auxiliar na inclusão social” (ANDERSEN, 2013, p. 15).

As universidades e demais instituições superiores, em conformidade com as normativas educacionais, devem atender as demandas da educação básica, cujas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) definidas pela Resolução CEB/CNE 2/2012, no Capítulo II -

“Referencial Legal e Conceitual”, colocam as tecnologias em lugar de destaque, sendo esta integrada à educação, às dimensões do trabalho, da ciência e da cultura, configurando-se base da proposta e do desenvolvimento curricular.

Vale ressaltar que as DCN da Educação Básica, no título II que trata da “Organização Curricular”, apresenta no artigo 13º, inciso primeiro, a tecnologia como um dos “eixos integradores entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo” (BRASIL, 2012, p. 2), considerando as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura.

Ao situar as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação nas proposições legais para a educação básica, tem-se como objetivo discutir a integração destas nos cursos de licenciatura, uma vez que são estes que formam os professores que atuam e atuarão nas diferentes etapas e modalidade da educação. Além disso, a presença das TDIC nos cursos de formação inicial de professores é uma exigência demandada pelo Ministério da Educação (MEC), representando inclusive um dos indicadores de avaliação dos cursos de licenciatura, na dimensão que trata da Organização Didática e Pedagógica, cujos critérios avaliativos requerem a atribuição de um conceito que varia de 1 a 5 (ver quadro 3). Para entendimento de como se processa esta avaliação institucional nesta dimensão observe o quadro a seguir:

**Quadro 3** – Indicador de tecnologias de informação e da comunicação no ensino-aprendizagem

Indicador	Conceito	Critério de Análise
Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs – no processo ensino-aprendizagem	1	Quando as tecnologias de informação e comunicação (TICs) previstas/implantadas no processo de ensino-aprendizagem não permitem executar o projeto pedagógico do curso
	2	Quando as tecnologias de informação e comunicação (TICs) previstas/implantadas no processo de ensino-aprendizagem permitem executar, de maneira insuficiente, o projeto pedagógico do curso
	3	Quando as tecnologias de informação e comunicação (TICs) previstas/implantadas no processo de ensino-aprendizagem permitem executar, de maneira suficiente, o projeto pedagógico do curso
	4	Quando as tecnologias de informação e comunicação (TICs) previstas/implantadas no processo de ensino-aprendizagem permitem executar muito bem o projeto pedagógico do curso
	5	Quando as tecnologias de informação e comunicação (TICs) previstas/implantadas no processo de ensino-aprendizagem permitem executar, de maneira excelente, o projeto pedagógico do curso

**Fonte:** Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância (MEC) (BRASIL, 2012).

Conforme os critérios avaliativos do MEC, as TIC (previstas/implementadas) são avaliadas considerando a execução do projeto pedagógico do curso, tendo como parâmetros as expressões: “não permite”, “permite de maneira insuficiente”, “permite de maneira suficiente”, “permite muito bem” e “permite de maneira excelente”, e de acordo com estes

parâmetros são atribuídos os conceitos, conforme quadro anterior, que variam de 1 a 5, sendo 5 a nota máxima obtida para o indicador tecnologias de informação e comunicação no processo ensino-aprendizagem.

Os indicadores de avaliação dos cursos de licenciatura demonstram que as TIC devem ser elementos constitutivos dos currículos da formação de professores em nível superior, e sua presença deve ocorrer integrada ao processo de ensino-aprendizagem de modo a permitir a execução do projeto pedagógico.

É imprescindível enfatizar, com base nos indicadores de avaliação dos cursos superiores apresentados pelo Ministério da Educação, o quanto as universidades vêm sendo impactadas com a inserção das tecnologias da informação e da comunicação. Diante disso, conforme Brasileiro (2013 *apud* D'ÁVILA; VEIGA, 2013, p.127), passa-se a requerer: “[...] ‘maior’ abertura e flexibilização do sistema universitário. Reestruturação dos planos de estudo, métodos, práticas e meios de transmissão, elaboração dos saberes desde um planejamento inovador interdisciplinar e transdisciplinar”. Nesse contexto de novas exigências, a autora enfatiza que ao se tratar das “inovações técnico-pedagógicas” deve-se ter em conta alguns critérios para que as tecnologias não venham reforçar as velhas práticas de ensino. Brasileiro (2013 *apud* D'ÁVILA; VEIGA, 2013, p. 128) acrescenta que:

[...] a apropriação e uso das inovações técnico-pedagógicas merece análise e acompanhamentos criteriosos, na medida em que as NTICS não são simples materiais de apoio as aulas; elas podem e devem ser importante componente didático capaz de promover contribuições significativas ao processo educativo e, conseqüentemente a qualidade da educação superior com vistas a alcançar uma sociedade efetivamente democrática para tod@s”.

As proposições de Brasileiro são de suma importância, pois revelam que ao se considerar uma proposta de inserção das TIC nos currículos dos cursos de licenciatura, esta deve ser vista como um componente que contribua para o processo educativo tendo como foco a qualidade da educação superior, assim as tecnologias no âmbito da formação docente estarão a serviço de concretização de um projeto pedagógico conectado e comprometido para a efetivação da sociedade democrática.

As asserções de Brasileiro nos direcionam para questionar se as licenciaturas estão adequadas às exigências de introdução das TIC em suas propostas pedagógicas. Em conformidade com Silva (2014) as modificações curriculares já estão acontecendo, porém é de suma relevância saber, segundo este autor, se os professores estão realmente sendo preparados para integrá-las na sua prática de ensino.

Resta indagar se a universidade está cumprindo o seu papel no desenvolvimento de competências no uso das tecnologias digitais, de modo a favorecer o processo ensino-aprendizagem, através de metodologias inovadoras.

Diante do contexto contemporâneo, há que se considerar que a universidade tem a função precípua de promover uma formação que garanta a efetiva integração das tecnologias da informação e da comunicação na prática de ensino, pois não basta implementar espaços, adquirir equipamentos e dar acesso a internet.

A integração tecnológica exige mudanças no processo de ensino, na metodologia do professor, na relação professor-aluno, na avaliação da aprendizagem no âmbito da universidade. Nesse sentido, Costa (2008, p. 45) acrescenta:

[...] os estabelecimentos de ensino superior, em conjunto com seus docentes, precisam abandonar a postura tradicional, aulista e expositiva de repassar ideias, buscar renovar as metodologias que estão ultrapassadas e, por fim, aprimorar-se da perspectiva educacional moderna, associada com a realidade atual, da sociedade do conhecimento.

Conforme o autor, o professor universitário precisa acompanhar a realidade atual através da renovação de suas metodologias que estão ultrapassadas. Corroborando com este autor, Masetto (2012) acrescenta que o professor universitário deve adotar um perfil constituído por quatro eixos, sendo estes: a “preparação pedagógica” para que domine e compreenda o processo ensino-aprendizagem; a “concepção e gestão de currículo” para se libertar da postura “aulística” concentrada somente na transmissão de conteúdos; dê ênfase na relação professor-aluno partindo do pressuposto de “professor mediador” e, “compreender o domínio da tecnologia educacional” através da qual o professor pode desenvolver novas dinâmicas que favoreçam o processo ensino-aprendizagem.

Os eixos apresentados por Masetto devem ser considerados nos cursos de licenciatura, para que se possa efetivar uma nova proposta formativa de professores contemplando não somente o uso, mas a integração das tecnologias da informação e comunicação efetivamente no currículo e na prática pedagógica dos professores universitários. Desse modo, garantir-se-á aos futuros professores conforme Marinho (2008, p. 36):

A ampliação dos espaços para que o futuro professor lide com essas tecnologias durante a sua formação inicial, o que se daria por um uso estimulado nas diferentes disciplinas, numa clara vinculação entre estratégias de uso da tecnologia e os conteúdos curriculares, permite uma formação a partir da prática contextualizada, fazendo com que o conhecimento produzido passe a ser autônomo e professado, permitindo a esse futuro profissional que venha a colocar suas competências em ação em qualquer situação [...]

Compreende-se, diante da proposição anterior, que a formação inicial de professores deve promover a aproximação do licenciando a realidade que enfrentará que é, na atualidade, um ambiente escolar onde uma parcela significativa de alunos é portadora de algum tipo de tecnologia digital. Para tanto, urge a adequação dos currículos para essa realidade, pois segundo Moran (2007, p. 45), um dos obstáculos para a aprendizagem inovadora é a formação deficiente de professores que ainda se encontra fundamentada em um “currículo rígido, com disciplinas isoladas” e, conseqüentemente, gera profissionais que não conseguem utilizar as TDIC em suas práticas docentes, pois não foram preparados.

Conforme Demo (2009, p. 111), as universidades precisam rever seus cursos para “[...] oferecer a sociedade formadores bem formados, usando para tanto também as novas tecnologias”. Este autor acrescenta que as universidades não estão conseguindo apresentar-se como instituições do século XXI, por estarem apegadas a “didáticas instrucionistas obsoletas”, e os professores que são formados por tais instituições aprendem apenas a “dar aulas”.

Portanto, é preciso investir na mudança no perfil docente universitário, favorecendo novas práticas de ensino conectadas com a realidade moderna, e assim, proporcionar às novas gerações de professores uma formação que tenha como base além dos conhecimentos da área que irá atuar, outros conhecimentos como: “afetivo-emocional, nas habilidades e nas atitudes e valores” (MASETTO, 2008, p. 14).

A apropriação das TDIC pelo professor universitário deve ter por base uma “formação crítico-reflexiva”, pois somente profissionais com essa visão podem fazer “uso criterioso das tecnologias educacionais” (RIBEIRO; OLIVEIRA; MILL, 2013 *apud* MILL, 2013, p. 161). Portanto, a crítica e a reflexão são pré-requisitos para que os professores universitários possam realizar um trabalho formativo, adotando uma postura de insubmissão ao integrar as TDIC, explorando as oportunidades que estas podem oferecer.

Acerca da adequação do currículo dos cursos de formação de professores com as TDIC, estes devem considerar o que vem sendo estabelecido pelos documentos Legais, visto que estes apresentam a utilização das TDIC como meios para a ampliação dos conhecimentos, aprimoramento da prática pedagógica e da aprendizagem.

O quadro 4, a seguir, apresenta uma breve síntese do que afirmam os documentos legais sobre a inserção das TDIC na formação inicial de professores.

**Quadro 4 – Proposições Legais para a inserção das TIC na formação docente**

DOCUMENTO	ASSUNTO	TDIC
LDB 9394/96	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional	Da Educação Superior: (Capítulo IV, art. 43, inciso III) – “incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive (BRASIL, 2005)
PCN	Orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual	O perfil do professor [...] questionar os paradigmas e estar habilitado para lidar com as mudanças na forma de produzir, armazenar e transmitir o conhecimento, que dão origem a novas formas de fazer, pensar e aprender (BRASIL, 1998, p.154)
Resolução CNE/CP 1/ 2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena	<b>Art. 2º - Da organização curricular para orientação à formação para a atividade docente:</b> inciso VI, “o <u>uso</u> de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores” (BRASIL, 2002, p. 1)
Parecer CNE/CP 2/2015	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica	<b>Base comum Nacional e Organicidade da Formação</b> (Capítulo II, Seção 2.1, inciso VI): “ao <u>uso</u> competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) profissionais do magistério e estudantes” (BRASIL, 2015, p. 25) <b>2.2 Egresso da formação inicial e continuada, V</b> - relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem (BRASIL, 2015 p. 26)
Resolução CNE/CP 2/ 2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada	Capítulo II – Formação dos Profissionais do Magistério para Educação Básica: Base Comum Nacional <b>Art. 5º, inciso VI:</b> “ao <u>uso</u> competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes” (BRASIL, 2015, p. 6)

**Fonte:** Elaboração própria (2016), com base em Brasil (1998; 2002; 2005; 2015a; 2015b).

Os documentos Legais apresentam perspectivas positivas e consideráveis para o estabelecimento de novas formas de ensino-aprendizagem integrando as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação. Estes documentos indicam que a formação docente deve ser constituída pelo domínio do conteúdo específico das áreas de atuação, dos conhecimentos

didático-pedagógicos e, também, domínio da linguagem própria do mundo digital para o aprimoramento das práticas pedagógicas e ampliação dos conhecimentos cultural e social.

De acordo com os documentos Legais, as tecnologias da informação e comunicação são relevantes na formação docente e, portanto, as instituições formadoras devem integrá-las nas suas Propostas Pedagógicas Curriculares, para que possam formar profissionais que saibam utilizar dos recursos tecnológicos de forma consciente, autônoma, planejada.

### **2.3.2 A formação inicial do Professor de Letras e as Tecnologias Digitais**

Desde aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96 as instituições de ensino superior e o próprio profissional da educação são levados a repensar suas práticas educativas e seus compromissos com a sociedade, pois a referida Lei fixa diversas normas orientadoras direcionadas aos Profissionais da Educação, dentre estas, as finalidades e fundamentos; os níveis e lócus de formação; os cursos que poderão ser mantidos pelos Institutos Superiores de Educação; a carga horária e valorização do magistério. Tais orientações promoveram a reestruturação curricular dos cursos de graduação que deveriam ser adaptados para a nova realidade globalizada.

A promulgação da LDB 9394/96 conjugada as transformações econômicas, políticas e sociais, provenientes da globalização, provocaram, segundo Brasileiro e Albuquerque (2008, *apud* COLARES; COLARES; BRASILEIRO, 2008, p. 21),

[...] uma reestruturação nos currículos dos cursos de graduação, revelando a necessidade permanente de adaptação de uma sociedade globalizada, cujas exigências de qualificação para ingressar no processo produtivo, entre outros fatores, nos cobram ações que favoreçam a democratização do acesso às novas tecnologias da informação e da comunicação e o repensar o processo de construção do conhecimento.

Apreende-se, conforme os autores supracitados, que os cursos de formação de professores deveriam rever seus currículos, ou seja, “os critérios de seleção e produção dos conteúdos e os métodos educacionais adotados na formação de professores” (BRASILEIRO; ALBUQUERQUE, 2008 *apud* COLARES; COLARES; BRASILEIRO, 2008, p. 22).

Vale ressaltar que as revisões curriculares são decorrentes dos desafios impostos pelas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no que concerne ao mercado de trabalho e as condições de exercício profissional. Nesse sentido, é preciso proporcionar uma formação com base em conhecimentos científicos e pedagógicos que habilitassem os futuros professores e demais profissionais da educação para a sociedade tecnológica

globalizada. Então, os cursos de graduação são convocados a atender as novas demandas educativas e tecnológicas.

É nesse contexto que surge o Parecer CNE/CES 492/2001<sup>4</sup>, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação, dentre estes o de Letras, que apresenta novas proposições formativas, dentre as a utilização dos recursos de informática. Assim, conforme Villela (2009, p. 3), as Diretrizes do Curso de Letras deveriam desenvolver competências e habilidades visando a preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho; percepção de diferentes contextos interculturais e utilização dos recursos de informática”.

As Diretrizes Curriculares do Curso de Letras (Brasil, 2001) exigem que este curso ofereça uma formação docente que inclua a competência para refletir teoricamente sobre a linguagem, e sobre a utilização das tecnologias. Segundo Villela (2003), esta concepção formativa vem configurar o novo perfil dos egressos do Curso de Letras, que além de perceberem-se num processo formativo autônomo e permanente, devem saber usar as tecnologias a serviço da aprendizagem.

As DCN de Letras nos apresentam as competências e habilidades necessárias para a formação dos profissionais que atuaram no ensino da língua, sendo estas:

- [...] visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades, o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:
  - domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
  - reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
  - visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
  - preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
  - percepção de diferentes contextos interculturais;
  - utilização dos recursos da informática;
  - domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
  - domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino (BRASIL, 2001, p. 30).

As competências e habilidades, citadas anteriormente, permitem a compreensão de que os profissionais de Letras devem ter uma formação sólida, tendo como base os conhecimentos

---

<sup>4</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.

teóricos e práticos, devendo aprender a atuar interdisciplinarmente em áreas afins, além de serem capazes de “[...] resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras” (BRASIL, 2001, p. 31).

Conforme as DCN de Letras, a formação dos futuros professores deve ter como base a ética, a responsabilidade social e educacional. O que se pode constatar através das Diretrizes para o Curso de Letras, é de que a formação dos professores de língua materna e estrangeira não se encontra mais cristalizada num currículo clássico e tradicional, mas está direcionado para a aquisição de conhecimentos provenientes dos estudos linguísticos e literários articulados por uma reflexão teórico-crítica, condizente com o domínio da prática para uma realidade concreta proveniente dos espaços de atuação profissional.

Ao abordar o currículo do Curso de Letras, Paiva (2005) afirma que este não pode limitar-se na oferta das disciplinas convencionais, devendo ser compreendido como um conjunto de atividades acadêmicas integralizadas no curso. Com relação às disciplinas convencionais, Alvarenga (2012) acrescenta que estas permanecem em conformidade com as determinações das DCN do Curso de Letras, porém o que podemos considerar como mudança, é a ênfase numa formação que articula os saberes teóricos com os pedagógicos.

Atualmente, com a Resolução CNE/CP 2/ 2015 são instituídas novas Diretrizes para a formação de professores da educação básica, em nível superior, em cursos de licenciatura, definindo-se assim, a estrutura e currículo dos cursos de formação inicial em nível superior (curso de licenciatura, de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Estas diretrizes, conforme o artigo 3º, parágrafo 6º, exigem dos cursos de formação superior o seguinte:

I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais; II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente; III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido; IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos; V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras); VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (BRASIL, 2015, p. 5)

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica desafiam a educação superior, diante do contexto contemporâneo, em fazer com que os graduandos adquiriam “competências”

específicas para o seu desempenho profissional atendendo as modalidades da educação básica, e também, incluir na formação conhecimentos para além da formação específica através da inserção de debate contemporâneo mais amplo, envolvendo temáticas referentes às questões culturais, sociais, econômicas, incluindo questões relacionadas ao desenvolvimento humano e da própria docência.

No que se refere à identidade profissional, é preciso que esta seja garantida, ao longo da formação docente, ou seja, deve ocorrer “[...] efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência” (DOURADO, 2015, p. 309).

Para assegurar a integração teoria-prática nas licenciaturas, a Resolução CNE/CP 2/2015 orienta que a carga horária dos cursos de licenciatura deve apresentar no mínimo três mil e duzentas horas (3200 h) de efetivo trabalho acadêmico, com duração de, no mínimo, oito semestres ou quatro anos, que devem ser contempladas nos projetos pedagógicos sendo distribuídas da seguinte forma, ilustrada no quadro 5, abaixo:

**Quadro 5** - Distribuição de carga horária do curso de Letras

COMPONENTES COMUNS	CH
Prática (ao longo do curso)	400 horas
Estágio Curricular Supervisionado	400 horas
Conteúdos Curriculares	2200 horas
Atividades acadêmicos científico-cultural	200 horas

**Fonte:** Elaborado pela autora (2016), Resolução CNE/CP 2/2015.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica enfatizam que, tanto a teoria quanto a prática, são componentes curriculares que devem ser desenvolvidos concomitantemente durante toda a formação docente e, portanto, devem ser assegurados nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas, devendo ser trabalhados no ambiente da sala de aula universitária e no âmbito das instituições da educação básica.

Em se tratando dos conhecimentos relacionados à inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação, as novas Diretrizes no artigo 5º, inciso VI, enfatizam que as instituições de ensino superior devem conduzir os egressos ao “[...] uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes”. (BRASIL, 2015, p. 6)

As proposições acerca das TIC na formação docente nos levam a retomar as discussões de Tardif (2000) acerca dos saberes docentes, uma vez que a presença destas na educação passam a requerer dos futuros professores novos saberes a serem dominados para aplicá-las no processo ensino-aprendizagem.

Corroborando com estas discussões, nos reportamos a Takahashi (2000, 49), cuja pesquisa realizada no âmbito das licenciaturas, considera ser necessária a “injeção energética, mas ponderada, de uso das tecnologias de informação e da comunicação, para contemplar a formação de professores com o uso dessas novas tecnologias”.

As discussões dos autores supracitados nos conduzem a compreensão de que as tecnologias devem fazer parte da formação docente, pois elas emergem das políticas educacionais, devendo, portanto, fazer parte da preparação profissional para que estes possam vislumbrar novas possibilidades de ensino. A inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação na formação de professores deve ocorrer a partir da incorporação destas, pelos docentes dos cursos de licenciatura, para que estes possam conforme Paiva (2013, p. 14):

[...] difundir informações e influenciar positivamente os futuros professores a se apropriarem das TICs. Paralelamente, disciplinas específicas sobre novas tecnologias deveriam ser oferecidas tanto para graduandos como pós-graduandos, de forma a levar os futuros docentes a não apenas usar a tecnologia, mas a refletir sobre as práticas sociais mediadas por ela.

Paiva (2013) nos apresenta a reflexão como a condição precípua para a formação de professores com as TIC, para que estes possam estabelecer critérios para a escolha dos recursos tecnológicos que irão utilizar no planejamento das atividades docentes.

No sentido de garantir que os Cursos de Letras executassem reformulações curriculares, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu as Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras através da Resolução CNE/CES n.º 18/2002, em conformidade com o Parecer n.º 492/2001. Estas Diretrizes apresentam orientações para a elaboração do Projeto Pedagógico de Formação Acadêmica e Profissional a ser oferecida pelo Curso de Letras, que conforme o artigo 2º deve apresentar em sua redação:

- a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- b) as competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o período de formação;
- c) os conteúdos caracterizadores básicos e os conteúdos caracterizadores de formação profissional, inclusive os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas;
- d) a estruturação do curso;
- e) as formas de avaliação (BRASIL, 2002, p. 1).

Pode-se constatar, através desta Resolução, que as Instituições Superiores que ofertam o Curso de Letras devem elaborar suas propostas formativas tendo clareza do perfil dos formandos, das competências e habilidades que deseja desenvolver, dos conteúdos básicos que subsidiarão as práticas futuras no âmbito da educação básica, da estrutura e formas de avaliação.

Conforme Paiva (2004), o Curso de Letras deve enfatizar tanto o domínio do conteúdo, quanto o conhecimento didático-pedagógico assegurando ao graduando o desenvolvimento das múltiplas competências e habilidades para atuarem como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, interpretes, revisores de textos, roteiristas dentre outras atividades. Nesse sentido, os currículos de formação dessa área do conhecimento devem propor atividades de caráter prático durante o período de integralização do curso.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica pode ser considerada a mais completa de todas as diretrizes que foram estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, por apresentar uma série de considerações que vão ao encontro com as propostas de consolidação de um projeto nacional de educação em que os entes federados e os sistemas educacionais, por meio das relações de cooperação e colaboração devem contribuir para “[...] a igualdade de condições para o acesso e permanência da escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (BRASIL, 2015, p. 21).

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais propõem que a docência deve ser compreendida como:

[...] ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos, culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões do mundo (BRASIL, 2015, p.22).

As proposições das referidas Diretrizes Curriculares Nacionais reforçam o que já vinha sendo discutido nas diretrizes, pareceres e resoluções anteriores, em que os cursos de licenciatura não podem restringir a formação docente aos conteúdos curriculares, devendo incluir além da relação teoria e prática, a integração das TIC no processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, ao abordarmos a formação de professores em Letras devemos considerar tais orientações, ou seja, além dos conteúdos curriculares específicos da área (Língua Inglesa ou Portuguesa), deve-se promover uma visão ampla do processo formativo

que deve acompanhar as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento, e considerar a relação teoria e prática no repertório formativo docente.

### 2.3.3 O currículo no contexto contemporâneo

Para se discutir a formação docente e currículo, é substancial que se compreenda como vem se constituindo o pensamento pedagógico brasileiro que influencia diretamente na ação docente. A princípio devemos entender o que é currículo. Segundo Amantea, Cappeletti, Cols e Feeney (2006 *apud* LOPES; MACEDO, 2006, p. 28), “O currículo constitui um campo simultaneamente teórico e prático. Suas preocupações abarcam desde um conjunto de problemas relacionados com a escolarização até questões ligadas ao ensino”.

Segundo os autores, o currículo mais do que um artefato é:

[...] resultante da aplicação de um conjunto de procedimentos técnicos e administrativos, um currículo implica, primordialmente, um processo de construção social que se desenvolve em um marco impregnado de tradições de pensamento pedagógico e curricular, frequentemente diversas (AMANTEA; CAPPELETTI; COLS; FEENEY, 2006, p. 41)

De acordo com a definição anterior, o currículo surge conectado com a realidade, em determinado contexto histórico, definindo os papéis e funções dos atores sociais (pais, professores, alunos, gestores). Nesse sentido, conforme Brasileiro, Velanga e Colares (2010, p. 327), o “currículo expressa a visão dos grupos sociais, sua visão de mundo, especialmente dos grupos dominantes”. De outro modo, o currículo expressa as ideologias dominantes e, por conseguinte, as políticas curriculares refletem os posicionamentos do grupo dominante que acabam gerindo propostas curriculares, educativas conforme seus interesses políticos, econômicos e sociais.

As discussões sobre o vínculo entre currículo e ideologias das classes dominantes, conduzem à abordagem o pensamento pedagógico brasileiro relacionando-o às teorias que determinaram o currículo de cada época. Para isso, buscou-se delinear as concepções curriculares educacionais a partir das análises de Lopes e Macedo (2010), que a princípio afirmam que a preocupação com a constituição de um currículo para a educação brasileira não é recente, sendo foco de preocupação nos anos 20 e 30 estendendo-se até a década de 80. Nestas décadas os currículos tiveram as influências das teorias funcionalistas americanas.

A partir da década de 80, o Brasil passa pelo processo de redemocratização e, no contexto internacional há o enfraquecimento da Guerra Fria, em que o currículo sofre

influência marxista, e os pesquisadores brasileiros a partir dos fundamentos no pensamento crítico buscam entendê-lo estabelecendo relações com as questões sociais.

A partir da década de 90, o currículo brasileiro viveu múltiplas influências, sendo que os estudos nesta área ganham um enfoque sociológico contrapondo-se a primazia do pensamento psicológico. Nesse sentido, passa-se a discutir o currículo como espaço de relações de poder. Segundo Lopes e Macedo (2010, p. 14), “[...] as proposições curriculares cediam espaço a uma literatura mais compreensiva do currículo, de cunho eminentemente político”, ou seja, vigora a ideia de que para se entender o currículo é preciso contextualizá-lo.

Conforme as autoras, esta concepção de currículo, na década de 90, decorreu das influências externas, provenientes dos estudos realizados por Giroux, Apple e Young (do campo do currículo) e, nos campos da filosofia e da sociologia contou com Marx, Gramsci, Bourdieu, Lefèbvre, Habermas e Bachelard. Nesse período as discussões perpassavam sobre a relação currículo e conhecimento, sendo que no fim da primeira metade da década de 90, “o pensamento curricular começa a incorporar enfoques pós-modernos e pós-estruturais, que convivem com as discussões modernas” (LOPES; MACEDO, 2010, p. 14).

Segundo Moreira e Silva (1997), na década de 90, o campo da educação foi produtivo, visto que ocorreu um avanço na defesa dos direitos dos docentes, que passara a participar na estruturação dos currículos, na seleção e ordenação dos conteúdos. Com o surgimento da LDB 9394/96 começa-se a traçar um novo perfil docente, cabendo às universidades a responsabilidade em formar professores para uma realidade que está em constante transformação. As políticas curriculares deste período passaram a incorporar o discurso dos pilares (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser) de Delors, surgindo no contexto nacional uma série de documentos (diretrizes, guias curriculares, normas, pareceres, livros didáticos e paradidáticos; mídias) voltadas para garantir a formação do “novo” homem para uma nova sociedade, em que o grande desafio era acompanhar as transformações tecnológicas e o processo produtivo.

É interessante ressaltar que os documentos oficiais que regulam e normatizam todos os níveis e modalidades da educação nacional, atualmente vêm sofrendo severas críticas, pois constituem um conjunto de iniciativas do governo brasileiro para submeter o currículo aos ditames dos organismos internacionais. A realidade é que os documentos legais refletem uma política econômica global que vem influenciando e redefinindo política e economicamente os países que intentam fazer parte do novo projeto capitalista.

A educação, neste contexto, assume uma função estratégica para a capacitação de recursos humanos conforme as demandas do capitalismo global, refletindo a lógica do

mercado e, conseqüentemente, redefinindo a formação dos professores, cujas competências e habilidades são direcionadas para a reprodução na escola, das formas de trabalho requeridas na atualidade.

As discussões, acerca das ideologias predominantes nas propostas curriculares, devem ser fomentadas nas formações iniciais docentes, ou seja, no âmbito da universidade, para que os futuros professores possam compreender, a partir de um embasamento crítico-dialético, as concepções, os objetivos, a postura e a prática que estão postas a serviço do capital.

De acordo com Rocha (2002, p. 51), as universidades têm conhecimento das determinações impostas aos seus currículos formativos, e por conta disso, estas não podem oferecer uma formação alienada, daí decorre a inserção do que este autor denomina “pensar crítico”, para que se possa trabalhar em prol de uma formação crítica, intelectual, social, política e emancipatória. Tais proposições conduzem a refutar a formação docente fundamentada numa estrutura curricular rígida, centrada em disciplinas, confinadas na sala de aula e que promove a dicotomia entre a teoria e a prática.

Atualmente, segundo Santos e Casali (2009), a formação de professor e a construção do currículo devem ocorrer segundo a ótica da alteridade e do multiculturalismo. Segundo as autoras, o conhecimento da complexidade que constituem a dinâmica social contemporânea deve ser pré-requisito para que o professor compreenda o seu papel na educação e na sociedade, e também do papel que a educação pode assumir, inspirado-se no pensamento crítico, trabalhando em prol de uma educação emancipadora, visto que ao estarem conscientes da intencionalidade política que permeia a educação, poderão contribuir para a ampliação da consciência crítica, assumindo um compromisso com as camadas sociais menos favorecidas.

As discussões sobre currículo nos permitem compreendê-lo como:

[...] um artefato cultural construído coletivamente por todos os sujeitos envolvidos no processo educacional. Essa construção acontece numa relação dialógica que envolve conflito e poder, disputas ideológicas, culturais e identitárias que, de forma coletiva, estabelecem alianças e compromissos para interferir e liderar na seleção e legitimação dos conhecimentos, valores, ideologia, padrões culturais e de sociabilidade vivenciados nos diferenciados espaços e processos de formação dos seres humanos (SANTOS; CASALI, 2009, p. 226)

A expressão da coletividade do currículo deve ser considerada nas propostas formativas contemporâneas, para que se possam programar ações educativas contemplando a diversidade e a fluência tecnológica, conduzindo os professores às práticas docentes que vislumbrem a “emancipação intelectual, social, política dos alunos” (ROCHA, 2002, p. 63).

O futuro professor, consciente das propostas curriculares que define a sua formação, poderá vislumbrar novas possibilidades de ensino, ultrapassando a transmissão de conteúdos vivenciada nas aulas universitárias.

#### **2.4 O estágio curricular supervisionado como espaço de consolidação de saberes tecnológicos**

A reflexão sobre o estágio curricular supervisionado na formação de professores é de suma importância para a constituição de novas proposições teóricas e práticas para este componente curricular, de modo que venha contribuir para a construção de novos saberes profissionais. Porém, antes de adentrar precisamente na questão do estágio curricular supervisionado, considera-se pertinente abordar o “saber docente” e a “prática pedagógica”, sendo que estas temáticas constituem-se em focos de vários estudos que tratam da formação de professores.

Para abordar os “saberes docentes” não se pode deixar de mencionar estudo detalhado de França (2008, *apud* AMARAL; BRASILEIRO, 2008, p. 14) realizado junto aos alunos(as) de pedagogia e professoras da educação infantil, com base nos estudos de Maurice Tardif, cujos resultados servem para comprovar que os saberes docentes são de natureza diversas, e podem ser classificados em disciplinares (provenientes das disciplinas específicas do currículo universitário), curriculares (conteúdos programáticos definidos pelos sistemas ou instituições escolares), e experienciais ou saberes da prática (desenvolvidos no exercício docente). A investigação desta autora conduz à compreensão de que os cursos superiores de licenciatura devem oportunizar aos futuros professores situações que os levem ao desenvolvimento dos saberes docentes numa perspectiva crítica, em que os envolvidos possam construir, reconstruir e elaborar novos conceitos através da reflexão dos diversos saberes docentes construídos socialmente, ou seja, nos diferentes âmbitos sociais como na família, na escola, na universidade e provindos, também, da própria experiência em atividades práticas.

Acerca do que vem a ser a prática pedagógica, buscou-se aporte teórico em Veiga (1989), que afirma não existir um único conceito para este termo, sendo que sua definição depende dos princípios que fundamentam as concepções de educação, ou seja, ao se defender um modelo de educação em que o professor é mero executor do que vem sendo proposto pelos órgãos competentes, a prática pedagógica pode ser denominada de “prática pedagógica repetitiva”. Nessa perspectiva, “[...] o professor não se reconhece na atividade pedagógica,

pois coloca-se à margem da atividade que executa, estabelecendo relações apenas entre as operações que realiza e não entre as pessoas envolvidas” (VEIGA, 1989, p. 19).

Porém, ao se optar por considerar a realidade em que se atua, ou se pretende atuar, buscando mudanças no sentido de contribuir para a produção de uma nova sociedade, valorizando os sujeitos nela envolvidos, obviamente, se está preconizando uma “prática pedagógica reflexiva”, sendo esta segundo Veiga (1989, p. 21):

[...] um trabalho a ser realizado pelo professor e pelo aluno atuando de acordo com o objetivo em comum. Implica na presença do sujeito crítico capaz de desenvolver uma prática pedagógica que procura, de um lado superar a relação pedagógica autoritária, paternalista, e de outro, busca uma ação recíproca entre professor e aluno.

A prática reflexiva, segundo a autora, possibilita uma formação em que o futuro professor adentra ao mercado de trabalho “[...] consciente tanto da sua missão histórica, de suas finalidades, de estrutura de sociedade capitalista, da função da escola nessa sociedade, como das condições objetivas de trabalho e possibilidades objetivas de transformação” (VEIGA, 1989, p. 21).

Realizadas as devidas considerações iniciais sobre os saberes docentes apresentados por França (2008) e a concepção de prática pedagógica reflexiva de Veiga (1989), pode-se adentrar aos arcabouços teóricos de Zabalza (2014), Oliveira (2014), Pimenta e Lima (2011), e Filho (2010), no sentido de conduzir as discussões para a percepção do estágio curricular supervisionado como espaço de reflexões teórico-práticas, considerando também, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (Lei n.º 9394/96), o Parecer CNE/CP n.º 28/2001 e a Resolução CNE/CP n.º 2/2015 que asseguram e orientam o estágio no âmbito das licenciaturas. Os contributos teóricos dos referidos autores servem para direcionar a reflexão acerca da construção de saberes docentes considerando as tecnologias digitais da informação e comunicação.

No que concerne ao Estágio Curricular Supervisionado, este é definido por Zabalza (2014, p. 46) como:

[...] um conjunto de funções muito amplas e vinculadas ao processo de formação e aprendizagem dos estudantes. [...] tais funções estão relacionadas com o melhor conhecimento do campo profissional (um conhecimento in situ, não por meio de referências) com o enriquecimento por meio de experiências enriquecedoras e sugestivas na construção da identidade profissional, com aquisição de referências práticas que aprimorem a significação das questões aprendidas na universidade, com o melhor conhecimento de si mesmo e de seus pontos fortes e fracos em relação à profissão escolhida.

O estágio tem a finalidade de proporcionar aos futuros professores a aproximação de um contexto profissional real, dando-lhes sentido às aprendizagens acadêmicas a partir de uma prática referenciada teoricamente pelos conhecimentos adquiridos no decorrer de sua formação. Portanto, é um componente curricular que objetiva a formação profissional do futuro professor, e deve contribuir para o estabelecimento da relação entre os conhecimentos adquiridos através das disciplinas acadêmicas com a realidade escolar e, conseqüentemente, proporcionando o desenvolvimento de novas habilidades, além de modificar concepções e atitudes. Isso é possível porque, o estágio supervisionado serve “[...] para que os estudantes possam gerar âmbitos de referência ou esquemas cognitivos de forma tal que as aprendizagens acadêmicas sejam iluminadas por seu sentido e sua natureza na prática profissional” (ZABALZA, 2014, p. 108).

Este autor acrescenta que o estágio curricular supervisionado permite “iluminar as aprendizagens acadêmicas a partir da prática real” (ZABALZA, 2014, p. 109). Conclui-se, então, que o estágio se constitui como uma peça fundamental na formação dos professores, porém é preciso entendê-lo para além da visão restritiva de preparação pré-profissional, uma vez que ao promover o contato do estagiário com a realidade, promove-se, também, o encontro destes consigo mesmos e com os outros profissionais, com alunos, ideias preconcebidas, expectativas e teorias. Uma das principais contribuições do estágio vem ser:

[...] a possibilidade de integrar-se em um cenário profissional real e conhecer e participar in situ da cultura e estilo de trabalho daqueles que exercem a profissão a que o estudante realizando as práticas deseja acessar. Fazer estágio significa encontrar a profissão e suas práticas, o que fazem os profissionais desse campo e sua cultura, a forma de entender as coisas, de expor os problemas, de entender a função profissional, entre outros. É encontra-se, também, com os profissionais do ramo. A pequena socialização representada pelos períodos de estágio permite não só conhecer os profissionais (com suas ideias, suas experiências profissionais, suas formas de vivenciar a profissão, entre outros). É um encontro com o trabalho que fazem e com a forma de fazê-lo (ZABALZA, 2014, p. 116)

O contato com a realidade escolar possibilita ao estagiário construir um arcabouço teórico-prático estabelecendo um *link* com as disciplinas acadêmicas, recuperando informações, revendo ferramentas de análises, esclarecendo dúvidas, em suma, confrontando as experiências vividas com a teoria. Dessa forma, o estágio estará contribuindo não somente para vivências emocionais, mas também para o reestrutura dos “esquemas mentais” (ZABALZA, 2014, p. 119).

Conforme Zabalza (2014), o estágio vem ser um período de aprendizagens práticas e teóricas e, por isso, deve ser planejado e supervisionado para que ocorram aprendizagens

efetivas e, assim, contribuir para o desenvolvimento pessoal, para o desenvolvimento dos conhecimentos e competências concretas e para o mundo trabalho.

As proposições de Zabalza reportam às reflexões de França (2008 *apud* AMARAL; BRASILEIRO, 2008, p. 22), cuja experiência com acadêmicos no âmbito da escola traz à tona a possibilidade conduzir uma formação docente *in lócus*, possibilitando aos futuros professores a construção de um “[...] saber pré-profissional do saber-ensinar que pode ser adquirido na socialização com os professores experientes”. É preciso que se entenda que este saber pré-profissional não pode ser confundido com pré-treino, onde se aplica os conhecimentos teóricos aprendidos no curso, mas como espaço de experiência, discussão e construção teórica.

Vale ressaltar que a discussão sobre estágio curricular supervisionado, cujas propostas devem visar uma formação que assegure o elo indissolúvel entre a teoria e a prática, foco de vários estudos, não é algo sem fundamento. O elo entre a teoria e a prática são elementos marcadamente presentes, inclusive na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9394/96, no artigo 61, inciso II apresenta a associação entre a teoria e a prática através do estágio supervisionado. Em consonância com esta Lei, o Parecer CNE/CP n.º 28/2001 acrescenta que,

O estágio curricular supervisionado é, pois, um modo especial de atividade de capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor, de outras exigências do projeto pedagógico e das necessidades próprias do ambiente institucional escolar testando suas competências por um determinado período. Por outro lado, a preservação da integridade do projeto pedagógico da unidade escolar que recebe o estagiário exige que este tempo supervisionado não seja prolongado, mas seja denso e contínuo (BRASIL, 2001, p. 10).

O estágio curricular supervisionado propõe a imersão nas atividades escolares, onde o estagiário deve exercer o papel de professor num determinado período de tempo, através do qual testará e produzirá os conhecimentos teóricos e práticos respeitando o projeto educacional da escola que o recebe. Conforme a Resolução CNE/CP n.º 2/2015, que, no parágrafo 5º do artigo 15 apresenta o estágio curricular supervisionado como sendo “componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (BRASIL, 2015, p. 13).

Diante desta proposição legal, o estágio curricular supervisionado deve superar a concepção reducionista do treino pré-profissional sendo, portanto, um espaço de criação de

conhecimentos a partir da experiência no âmbito da escola, em que os conteúdos acadêmicos adquirem significados quando relacionados à prática.

Outro aspecto que não se pode deixar de mencionar, ao se discutir o estágio curricular supervisionado, é a forma de execução deste no âmbito das escolas, que ainda seguem o modelo observação-participação-regência. Esta forma de execução, segundo Oliveira (2014) pouco contribui para a profissionalização docente, pois promove a entrada dos estagiários na escola, porém não na sua realidade propriamente dita.

O estágio ao ser concebido no formato mencionado, não permite um olhar reflexivo da prática docente, visto que o estagiário torna-se mero coadjuvante, sendo-lhe negada a possibilidade de conhecer e contribuir com a realidade escolar, pois as atividades ficam limitadas em observar e anotar informações relacionadas à prática docente em sala de aula, ao projeto político pedagógico, ao currículo, à rotina da escola dentre outros, objetivando cumprimento de carga horária e preenchimento de relatórios.

Oliveira (2014) acrescenta que a formação inicial nos cursos de licenciatura não atende a todas as necessidades da formação de professor e o estágio é a oportunidade que se tem disponível para suprir a lacunas do curso, desde que seja concebido como iniciação à pesquisa. Ao concebê-lo desta forma, há a possibilidade de promover uma formação inicial para a docência a partir da prática reflexiva, conduzindo os futuros docentes a questionamentos sobre o que é ensinar e para quem ensinar.

O estágio como investigação é um caminho percorrido pelos estagiários que oportuniza a experiência profissional levando em consideração a realidade da escola como um todo, integrando-os de tal modo que se tornam capazes de refletir sobre esta realidade e propor mudanças. Nesse sentido, Filho (2010) acrescenta que o estágio pode promover a integração entre a universidade, a escola e a comunidade, pois durante o estudo *in lócus* o estagiário pode elaborar e aplicar projetos de intervenção e metodologias que geram a produção dos conhecimentos condizentes com as demandas da escola.

Uma questão crucial que deve ser considerada em nossas discussões está relacionada aos currículos dos cursos de licenciatura, cujas organizações influenciam nas propostas de estágio das instituições formadoras de professores. Nesse sentido, apresentamos Pimenta e Lima (2011) cujas críticas aos currículos dos cursos de licenciatura, afirmam que estes apresentam um aglomerado de disciplinas isoladas e desvinculadas do campo de atuação profissional. De acordo com estas autoras, a formação docente se encontra refém de um currículo centrado em conteúdos disciplinares extremamente teóricos e desvinculados da prática, sendo esta de responsabilidade das disciplinas denominadas “práticas”.

Esta separação entre teoria e prática apresentada por Pimenta e Lima (2011) é transposta para o estágio curricular supervisionado, onde se tem uma concepção de que este componente curricular tem a finalidade desenvolver a prática a partir dos conteúdos teóricos abordados durante a formação. Não há o entendimento de que todas as disciplinas devem ser ao mesmo tempo teóricas e práticas, e que se concebidas desta forma pode-se subsidiar conhecimentos e métodos colaborando para uma formação crítica e comprometida com a realidade educacional.

O estágio curricular supervisionado não deve ser concebido como aplicação das teorias estudadas pelos graduandos no decorrer de sua formação, como também não é uma atividade fim, e que por ser obrigatório, sirva apenas para cumprimento de carga horária. Pelo contrário, ele deve ser considerado um componente curricular propiciador da construção de conhecimento, de descoberta da e para a profissão docente. Nesse sentido, superada a dicotomia entre a teoria e a prática, Pimenta e Lima (2011) nos conduzem a pensar numa proposta de estágio curricular numa perspectiva reflexiva que faça sentido para os estagiários. Desse modo, Pimenta e Lima (2011, p. 45) afirmam que:

A aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, é míope, o que aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele realizam. É preciso que os professores orientadores de estágio procedam, no coletivo, junto aos seus pares e alunos, a essa aproximação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias. Essa caminhada conceitual certamente será uma trilha para a posição de novas experiências

Apreende-se, portanto, que o estágio curricular ao comprometer-se com a realidade, torna-se um *lócus* de imersão dos futuros professores que a partir de uma ação reflexiva e intencional elaboraram e reelaboram suas concepções teóricas e metodológicas. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2011) nos apresentam a possibilidade de discutir o estágio curricular na perspectiva da Práxis, que não pode ser confundida com a prática, sendo, portanto, um processo de ação-reflexão-ação no âmbito escolar e que conduz a uma “[...] atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta sim, objeto da práxis” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 45).

Ao se considerar a práxis no estágio curricular supervisionado, pode-se pensar na possibilidade de conceber este componente formativo como pesquisa. Para os autores (2011), o estágio, nesta perspectiva, possibilita tanto a formação do estagiário como futuro professor,

quanto a formação e o desenvolvimento dos professores das escolas a partir das relações estabelecidas com os estagiários. Assim, Pimenta e Lima (2011, p. 46) acrescentam que:

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam.

A proposição do estágio curricular como pesquisa, segundo as autoras, possibilita de modo reflexivo a integração dos conhecimentos teóricos adquiridos nos cursos de formação de professores, relacionando-os em situações que envolvem o ensino-aprendizagem através da elaboração de projetos pelos estagiários que extrapolam a sala de aula, atingindo os demais espaços da escola.

Deste modo, o estágio curricular supervisionado na perspectiva reflexiva permite a construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas para o exercício profissional docente. Esta perspectiva conduz o encontro com os estudos de Tardif (2002, p. 297), cujas análises apresentam os seguintes saberes:

[...] saber curricular provenientes dos programas e dos manuais escolares; o saber disciplinar, que constitui o conteúdo das matérias ensinadas na escola; o saber da formação profissional, adquirido por ocasião da formação inicial ou contínua; o saber experiencial, oriundo da prática da profissão, e, enfim o saber cultural particular, que eles partilham em maior ou menor grau com os alunos.

De acordo com o autor, apoiado em tais saberes, os professores desenvolvem suas atividades profissionais e, no cotidiano escolar, aplicam conhecimentos ou saberes produzidos por pessoas externas a este, e ao mesmo tempo mobilizam saberes provenientes da formação e da experiência no sentido de atingir o objetivo da instituição.

Os conhecimentos a serem adquiridos pelos estagiários devem ser provenientes dos saberes teóricos e práticos que fundamentam a profissão docente, e durante o estágio curricular supervisionado, sob a orientação do professor do estágio, os futuros professores poderão refletir acerca dos saberes docentes estabelecendo um *link* com a realidade escolar e com as ações dos profissionais que ali atuam.

Portanto, a reflexão de como esses saberes são desenvolvidos e consolidados pelos professores, deve ser foco de discussão no processo formativo dos alunos de licenciatura, pois enquanto futuros profissionais, ao tomarem conhecimento da origem desses saberes poderão

de forma crítica e reflexiva estabelecer a interação entre as dimensões profissional e pessoal e, assim, constituírem-se como profissionais em constante atualização e renovação. Nesse sentido, o estágio curricular supervisionado na perspectiva da pesquisa pode ser decisivo para a consolidação dos saberes docentes dos futuros professores que se encontram em formação, pois viabiliza a reflexão para uma ação educativa crítica e contextualizada.

Dessa perspectiva urge a necessidade de se discutir o currículo do Curso de Letras, especificamente o Estágio Curricular Supervisionado para que este componente curricular contribua efetivamente para a formação dos futuros professores, sendo este um momento de descobertas da profissão, de trocas de informações, de construção de saberes profissionais, incluindo os que envolvem as tecnologias digitais da informação e da comunicação, a partir da ação reflexiva.

### 3. PERSPECTIVA METODOLÓGICA DO ESTUDO

Definir e desenhar a metodologia para este estudo foi relevante para o alcance do objetivo geral da pesquisa, que é “Investigar como o Estágio Curricular Supervisionado contribui para a reflexão teórica e prática do saber profissional docente, considerando a inserção das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação no âmbito da formação de professores de Língua Portuguesa do Curso de Licenciatura Integrada em Letras Português/Inglês da Universidade Federal do Oeste do Pará”.

O recorte no Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa permite um olhar crítico dos saberes docentes construídos pelos futuros professores no curso de formação inicial, a luz das Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes, no sentido de desvelar como se dá o processo formativo para a docência na educação básica, uma vez, que em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a língua materna deve ser concebida como “geradora de significados e integradora da organização do mundo e da própria interioridade do indivíduo” (BRASIL, 1999, p. 20).

Conforme os PCNs, o ensino da língua portuguesa vem ser de suma importância para que os indivíduos possam expandir suas capacidades de uso da língua a partir de situações linguisticamente significativas considerando o seu uso de fato. Nesse sentido, a formação inicial de professores de língua portuguesa deve estar atenta para uma prática reflexiva dos diferentes domínios de ensino e aprendizagem da língua materna no sentido de que possa teorizar e propor práticas significativas para o ensino da língua, que considere não somente os seus aspectos estruturais, mas sua aplicabilidade no âmbito sociocultural em constante transformação.

Segundo Gomes (2008), o modelo profissional do professor de letras de língua portuguesa proposto pelos documentos oficiais deve atender a uma concepção de ensino pautada nos saberes linguísticos, nos usos e funções da língua e, agregado a estes, uma formação pedagógica crítico-reflexiva que possibilite a autonomia e autoaprendizagem sintonizada com a realidade escolar.

Diante das proposições legais é que se delinearam os procedimentos, os métodos e os conhecimentos teóricos que subsidiaram o desenvolvimento deste estudo, e se estabeleceu a metodologia da pesquisa-ação colaborativa.

### 3.1 Abordagem e tipo de pesquisa

Neste estudo, a pesquisa se ampara pela Pesquisa - Ação Colaborativa, que segundo Pimenta (2005, p. 523) desempenha um papel fundamental na formação de professores, compreendendo-se os docentes como “[...] sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente”.

Arnal, Dél Rincón e Latorre (1992, p. 260) acrescentam que o pesquisador ao optar por este tipo de estudo, tem a oportunidade de trabalhar com “[...] uno modelo alternativo de indagar la realidad educativa. Su definición pone el énfasis en el hecho de que investigadores y educadores coinvestigan”.

A pesquisa-ação colaborativa, segundo Zeichner (1998), viabiliza o envolvimento entre o pesquisar e demais parceiros envolvidos no estudo, em que todos podem participar da reflexão e da análise dos dados.

Conforme Magalhães e Liberali (2011, p. 299 - 300), a pesquisa colaborativa se configura como:

[...] espaço para autoconhecimento e para novas produções; como contexto de empoderamento, mas também, e centralmente, como espaço de criticidade dos diferentes modos de ser profissional, de pensar e agir, na relação com outros; dos modos como entendem seus papéis na atividade com base em experiências sócio-históricas acadêmicas e políticas.

A pesquisa colaborativa através da reflexão crítica da realidade educativa possibilita a produção de conhecimento e o desenvolvimento profissional. Nesse sentido, conforme Kemmis (1986 *apud* IBIAPINA, 2007, p. 309), na pesquisa-ação colaborativa “[...] pesquisador e professores se tornam mais autoconscientes a respeito da situação em que estão inseridos, fundamentados pela visão e compreensão crítica do que fazer educativo”.

Kemmis (1986 *apud* IBIAPINA, 2007, p. 313) afirma que ao escolher a pesquisa-ação colaborativa, o pesquisador deve ter o conhecimento de que a “reflexão” deverá permear todas as etapas que compõem o processo investigativo, ou seja, desde a “planificação”, “da ação-intervenção e de teorização” e “reconstrução da prática”.

Segundo Kemmis e Wilkinson (2002, p. 45), a pesquisa-ação colaborativa apresenta um caráter emancipatório por trazer em sua constituição a “colaboração”. Portanto, a colaboração é condição para que a pesquisa-ação possa ser aplicada no contexto da investigação, sendo esta necessária no projeto de investigação em que os participantes são

coprodutores. No que se refere à coprodução dos participantes, Ibiapina (2007, p. 315) acrescenta:

Esse processo não significa que cada partícipe tenha a mesma função na tomada de decisões durante todas as etapas ou fases de estudo, já que a negociação das funções ocorre, dependendo das necessidades da situação e o desenvolvimento da pesquisa ocorre mediante comunicação estabelecida entre os envolvidos no estudo.

A comunicação entre pesquisador e participantes é de suma importância para que as etapas da pesquisa sejam efetivadas para o alcance dos objetivos do projeto investigativo que não é de mera coleta de informações, mas de “[...] resolução de problemas sociais, especialmente aqueles vivenciados na escola, contribuindo com a disseminação de atividades que motivam a coprodução de conhecimentos voltados para a mudança da cultura escolar e para o desenvolvimento profissional dos professores” (IBIAPINA, 2007, p. 315).

Quanto ao objetivo, esta pesquisa é de cunho exploratório, por buscar familiarizar o pesquisador ao fato ou fenômeno em estudo. Nesse sentido, Segundo Santos (2002, p. 26):

[...] Quase sempre se busca essa familiaridade pela prospecção de materiais que possam informar ao pesquisador a real importância do problema, o estágio em que se encontram as informações já disponíveis a respeito do assunto, e até mesmo revelar ao pesquisador novas fontes de informação.

Portanto, a escolha da pesquisa-ação colaborativa decorre da possibilidade que este tipo de pesquisa oferece aos pesquisadores e professores ou futuros professores que estão nos cursos de licenciatura, pois em conformidade com Geovani (2003, p. 216), esta pesquisa antecipa “novas realizações e novos resultados”, e “possibilidades de ações”, rompendo com a lógica tradicional onde primeiro se estudam as teorias para somente numa situação futura aplicá-las na prática.

Geovani (2003) e Ibiapina (2007, p. 316) acrescentam que a pesquisa-ação colaborativa possibilita aos professores ou futuros professores “[...] a partir da tomada de consciência das condições objetivas do trabalho, promovam a articulação imediata entre a teoria e a prática”.

Quanto à abordagem desta pesquisa, esta é de cunho qualitativo, pois conforme Godoy (1995, p. 21):

[...] um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da

perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes.

A pesquisa qualitativa, segundo Godoy (1995), permite o estudo de um fenômeno que envolve os seres humanos no contexto das suas relações sociais em diversos ambientes.

Godoy (1995, p. 62-63), no que se refere à "pesquisa qualitativa", acrescenta que é possível encontrar vários tipos de investigação apoiados em diferentes orientações teórico-metodológicas (interacionista simbólica, etnometodológica, materialista dialética e fenomenológica), porém, diante da diversidade de denominações pode-se destacar seus traços característicos, dentre os quais: “[...] contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada”, onde o pesquisador pode realizar a coleta de dados utilizando equipamentos; o aspecto descritivo, onde a “escrita ocupa lugar de destaque”, busca obter a “compreensão ampla” do fenômeno em estudo onde tanto o ambiente quanto as pessoas que o constitui devem ser observados “holisticamente”, ou seja, observados “como um todo”.

Além das características citadas anteriormente, Godoy (1995, p. 63) ressalta que a pesquisa qualitativa apresenta a preocupação com o processo e não com os resultados. Pois, “[...] Não é possível compreender o comportamento humano sem a compreensão do quadro referencial (estrutura) dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações”. E, como última característica apresentada pelo referido autor, temos o “enfoque indutivo” na análise dos dados, onde o pesquisador realiza “abstrações” a partir dos dados, “num processo de baixo para cima” (GODOY, 1995, p. 63).

Em outras palavras, no processo indutivo, o “pesquisador de orientação qualitativa planeja desenvolver algum tipo de teoria sobre o que está estudando, constrói o quadro teórico aos poucos, à medida que coleta os dados e os examina” (GODOY, 1995, p. 63).

A análise da pesquisa qualitativa de Godoy (1995, p. 63) nos leva a compreender que apesar dos diferentes subtipos que esta pode apresentar, não se pode negar sua relevância nas ciências sociais, em “função da natureza do problema que se quer estudar e das questões e objetivos que orientam a investigação”.

Quanto ao pressuposto do estudo, este se encontra embasado no pressuposto crítico-dialético por consideramos, em conformidade com Rodrigues (2006, p. 141), que tal pressuposto contribui para “[...] contestar uma realidade posta, e enfatizando suas contradições”.

E partido do pressuposto crítico-dialético é que se busca estudar o estágio curricular supervisionado relacionado aos saberes tecnológicos no âmbito da formação docente no Curso

de Letras, pois segundo este pressuposto, é possível “[...] contestar uma realidade posta, e enfatizando suas contradições” (RODRIGUES, 2006, p. 141). Conforme Severino (2001), a pesquisa em educação embasada no pressuposto crítico-dialético é promotora da criticidade, conduzindo o pesquisador para além da transparência epistemológica a partir de uma perspectiva essencialmente histórico-social.

De acordo com Devechi e Trevisan (2010, p. 152):

Uma pesquisa crítico-dialética requer do pesquisador uma postura histórico-social em relação ao objeto investigado. O pesquisador desenvolve uma relação dinâmica, em que tanto ele como o próprio objeto podem sofrer transformação ao longo do processo de investigação.

Apreende-se, então, que a abordagem crítico-dialética traz no seu bojo um caráter reflexivo da realidade pesquisada, onde sujeito e objeto da investigação na dinâmica da contradição transformam-se. O pesquisador encontra-se inserido num “contexto mutável e dinâmico, pois este é composto de interesses, anseios, particularidades e expectativas” (FRANCO; CARMO; MEDEIROS, 2013, p. 95).

Por esse prisma metodológico, os dados foram coletados a partir de questionários aplicados aos discentes do Curso de Licenciatura em Letras Integradas Português/Inglês, através das entrevistas realizadas com professores/supervisores de Estágio Curricular Supervisionado e análise documental (Leis, Resoluções e PPC do curso) com a finalidade de serem analisados por meio de procedimentos interpretativos, à luz da Análise de Conteúdo de Bardin (2009) por apresentar um conjunto de técnicas e inferências recorrentes de indicadores quantitativos ou não. E, para fins de análise e confronto de dados recorreremos à triangulação que conforme Ludke e André (2013) torna possível cruzar ou confrontar os dados coletados, permitindo o olhar sobre um mesmo objeto a partir de múltiplos focos ou pontos de vista.

O nosso estudo parte dos documentos legais que norteiam o processo de formação dos graduandos do Curso de Licenciatura em Letras Integradas Português/Inglês da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) dentre estes: a Proposta Pedagógica Curricular do curso de Letras, as Leis e Diretrizes Curriculares Nacionais, as Resoluções, as Portarias que dão as diretrizes para a formação inicial, em confronto com a realidade dos discursos dos docentes e discentes do referido curso, dando ênfase as articulações entre teoria e prática existente no estágio curricular supervisionado, tendo como objetivo Investigar como o estágio curricular supervisionado em língua portuguesa se constitui como um espaço de reflexão teórica e prática dos saberes profissionais docentes com as tecnologias digitais da informação e

comunicação no Curso de Licenciatura Integradas em Letras Português/Inglês da Universidade Federal do Oeste do Pará.

Para realização da pesquisa, elabora-se os seguintes objetivos específicos:

- a) analisar o que os documentos legais, que regulamentam o Curso de Licenciatura em Letras, dispõem sobre o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na formação profissional docente;
- b) identificar no PPC do Curso de Licenciatura Integradas em Letras Português/Inglês da UFOPA a existência de uma proposta inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação;
- c) traçar o perfil profissional do Licenciado em Letras/Língua Portuguesa da UFOPA, considerando os discursos dos documentos legais, do coordenador do curso, dos professores/Supervisores de estágio curricular supervisionado e dos alunos;
- d) mapear e analisar quais formas de utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação são adotadas no processo formativo dos acadêmicos do Curso de Licenciatura Integradas em Letras Português/Inglês;
- e) discutir as contribuições que o Estágio Curricular Supervisionado pode trazer para a formação dos acadêmicos do Curso de Letras no que se refere ao uso das TICs, vislumbrando novas possibilidades de ensino e aprendizagem.

Para atingir os objetivos supracitados buscou-se embasamento nos documentos legais e nos discursos dos professores/supervisores de estágio curricular supervisionado, da Coordenadora e dos alunos/estagiários do Curso de Licenciatura Integrada em Letras Português/Inglês.

A perspectiva metodológica deste estudo possibilitou o planejamento das fases da pesquisa em duas fases distintas: a fase exploratória que envolve a análise dos documentos Legais, contato com o *locus* de estudo e aproximação dos participantes e a fase colaborativa que inclui a formação de um Grupo de Formação Reflexiva.

### **3.1.1 Grupo de formação reflexiva**

Diante da necessidade da construção de saberes sobre a inserção das tecnologias digitais da informação e da comunicação na formação inicial de professores, surge a necessidade da organização de um Grupo de Formação Reflexiva que, em conformidade com Abramowicz (2001, p. 138-139), vem a ser:

[...] O grupo de formação reflexiva está voltado para que seus professores componentes tornem-se sujeitos de sua própria prática pedagógica e de seu processo de conhecimento. Nesse contexto, ser sujeito significa ser capaz de refletir sobre sua prática e transformá-la- tornando-a mais significativa, mediante o diálogo - pela tomada de consciência da teoria que a embasa.

A constituição do grupo de formação reflexiva, conforme a autora, se configura em uma nova concepção de formação, pois não se restringe a um conteúdo “pré-determinado” e “fechado”, conforme os cursos tradicionais, mas apresenta por meio da reflexão a possibilidade de ampliação dos conhecimentos através de discussões e trocas de informações entre pesquisadores e participantes da pesquisa que partilham suas individualidades a partir de um projeto coletivo, pois “(...) ninguém se educa isoladamente” (ABRAMOWICZ, 2001, p. 140).

Então, em contraposição a ideia de uma formação tradição de transmissão de conteúdos, onde não há compartilhamento de informações entre os indivíduos, o grupo de formação reflexiva busca promover a imersão dos participantes da pesquisa no universo tecnológico educacional, buscando possibilitar experiências utilizando as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Diante das proposições de Abramowicz (2001), a criação do GFR pretendeu conduzir uma participação como base no trabalho coletivo, no diálogo e na atitude de indagação da realidade educacional, considerando os múltiplos saberes e as múltiplas culturas de seus integrantes, onde “a dialogicidade é vital” uma vez que “desencadeia debates, fertiliza reflexões e instiga questionamentos” (ABRAMOWICZ, 2001, p.139).

De acordo com Abramowicz (2001), ao considerarmos a dialogicidade no processo formativo, estamos gerando reflexões na prática. Estas, podem se configurar como o elo de ligação entre os participantes da pesquisa, visto que estes poderão confrontar empiricamente a realidade “[...] a partir de um conjunto de esquemas teóricos e de convicções implícitas do profissional” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 104).

Corroborando, Zeichner (1993, p. 85) afirma que a prática reflexiva confere ao professor “um papel ativo na formulação dos objetivos e meios de trabalho”, considerando que este profissional é possuidor de teorias que podem contribuir para a construção de conhecimentos. Nesse sentido, apreende-se que a reflexão possibilita ao professor recomeço do fazer docente no contexto da prática pedagógica.

No que se refere à aplicação da reflexão na formação de professores, o autor acrescenta que é preciso compreender o que é ação reflexiva, devendo, portanto, ser entendida a partir de três aspectos: a capacidade de romper com a racionalidade tecnicista no ensino, a

reflexão fundamentada nas condições sociais que influenciam a realidade prática e que na ação docente não deve se individualizar responsabilidades.

A reflexão sobre a prática na formação inicial docente “[...] é o primeiro passo para quebrar o ato de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade” (CARDOSO; PEIXOTO; SERRANO; MOREIRA, 1996, p. 83).

Apreende-se, então, que a prática reflexiva oportuniza o desenvolvimento dos professores, que se tornam mais responsáveis e conscientes, pois a reflexão possibilita a apropriação de teorias que objetivam a melhoria das suas práticas, sendo que isso somente é possível através da “[...] formação do profissional crítico-reflexivo, na qual o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e refletir de modo crítico sobre a sua prática” (LIBÂNEO, 2001, p. 87).

Diante da finalidade e relevância do grupo de formação reflexiva para este estudo, constitui-se o Grupo de Formação Reflexiva Projeto&Estágio para desenvolvimento de ações formativas voltadas para a sensibilização e imersão dos alunos/estagiários empregando as TDIC em aulas de língua portuguesa. De outro modo, a constituição deste grupo possibilita aos futuros professores de língua portuguesa a reflexão de que a integração dos recursos tecnológicos na educação é uma realidade que precisa ser considerada em seu processo formativo, uma vez que as tecnologias digitais adentraram o espaço escolar e pode constituir-se num meio para se produzir conhecimentos, e conteúdo de autoria.

### **3.2 *Lócus da Pesquisa***

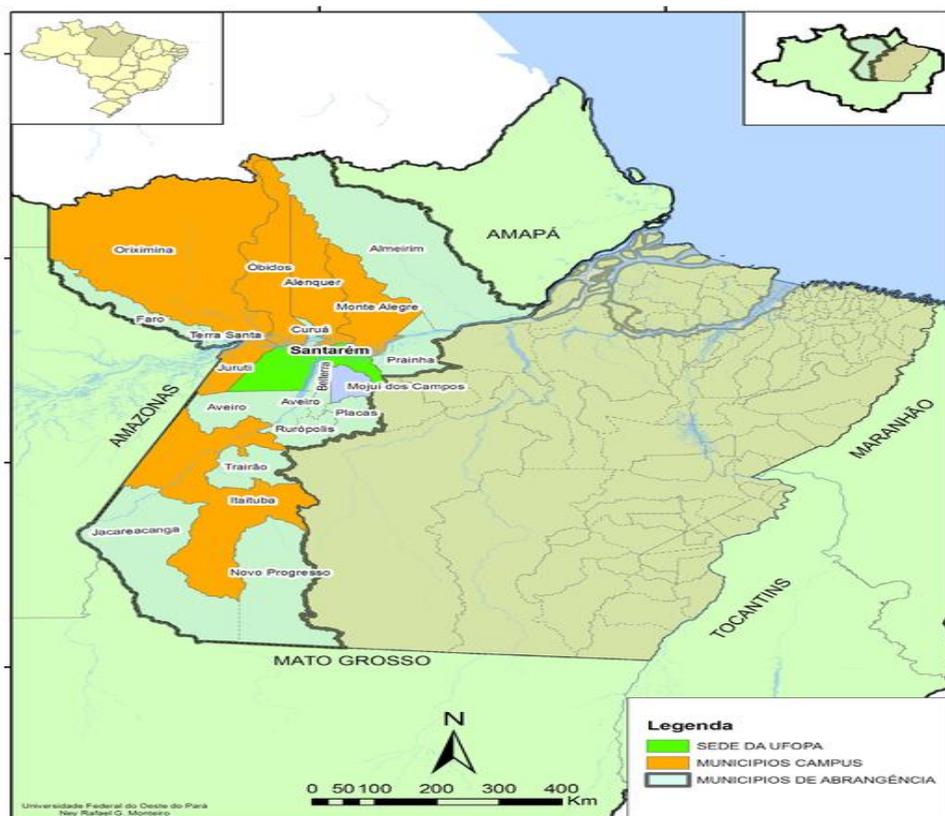
A pesquisa foi realizada no âmbito da Universidade Federal do Oeste do Pará, no Curso de Licenciatura Integrada em Letras Português/Inglês, ofertado pelo Instituto de Ciências da Educação (ICED).

A UFOPA, *lócus* de realização do estudo, é uma instituição de natureza jurídica autárquica, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de ministrar o ensino superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas do conhecimento e promover a extensão universitária. É a primeira instituição federal de ensino superior com sede no interior da Amazônia brasileira, localizada na cidade de Santarém, terceira maior população do Estado do Pará.

A escolha da UFOPA como *locus* de pesquisa deve-se ao fato de esta ser a primeira Instituição Federal de Ensino Superior (Ifes) com sede no interior da Amazônia brasileira, e com uma composição multicampi e, também, por apresentar uma proposta formativa comprometida com a realidade amazônica.

A abrangência da Universidade Federal do Oeste do Pará atinge atualmente 20 municípios (ver figura 2, abaixo), cuja população total é de 912.006 habitantes (IBGE, 2010), correspondendo a 12% da população do Estado do Pará. A área ocupada é de 512.616 km<sup>2</sup> (IBGE, 2010), que corresponde a 41% da área total do Estado (1.250.000 km<sup>2</sup>).

**Figura 2** – Mapa de abrangência da UFOPA



**Fonte:** Disponível em <<http://www.ufopa.edu.br/acesso-informacao-bk/institucional>> acesso: 14 ago. 2016.

De acordo com o mapa, “a população da região de abrangência da UFOPA é mais de duas vezes a população do Estado de Roraima com 451.227 habitantes (IBGE, 2010) e superior a população de outros estados, tais como o Amapá (668.689 habitantes) e o Acre (732.793 habitantes)” (UFOPA, 2012/2016, p. 26).

Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2102/2016), fazem parte da área de abrangência da mesorregião do Baixo Amazonas os seguintes municípios: Alenquer, Almeirim, Belterra, Curuá, Faro, Juruti, Mojuí dos Campos, Monte Alegre, Óbidos,

Oriximiná, Placas, Prainha, Santarém e Terra Santa, além dos municípios de Aveiro, Itaituba, Jacareacanga, Novo Progresso, Rurópolis e Trairão, da área de influência da Rodovia BR-163, que pertencem à mesorregião do sudoeste paraense. No que se refere ao município de Mojuí dos Campos, as informações ainda estão agregadas à Santarém.

É interessante ressaltar que a história da UFOPA inicia com o processo de interiorização dos cursos de graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA) em Santarém, efetivamente em 1971, pelo Núcleo de Educação da Universidade Federal do Pará, criado em 14 de outubro de 1970, conforme Resolução nº 39/1970 (CONSEP-UFPA). Inicialmente, os cursos ofertados eram de licenciatura de curta duração, sendo que a oferta destes ocorreu até 1983. Porém, com o convênio firmado entre UFPA e Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) em 1983, deu-se início ao curso de licenciatura plena em Pedagogia em Santarém.

A aprovação do Projeto de Interiorização da UFPA pelos Conselhos Superiores possibilitou a ampliação de oito campus universitários nos municípios considerados pólos, dentre estes, o campus de Santarém, onde foram implantados cinco cursos de licenciatura plena (Matemática, Letras, Geografia, História e Pedagogia), iniciados em janeiro de 1987, no período intervalar (período de férias escolares janeiro/fevereiro, julho/agosto), com professores deslocados do campus de Belém. Vale acrescentar que todos os campi da UFPA foram criados com a expectativa de tornarem-se universidades.

Somente no início da década de 90 começou a implantação de cursos em caráter permanente, com corpo docente próprio e uma década após, ano 2000, foi elaborado o projeto de transformação do Campus Universitário da UFPA em Centro Universitário Federal do Tapajós, como estratégia para a criação da Universidade Federal do Tapajós.

Foi a partir de 1990, especificamente em 1992, em uma nova fase da UFPA, o curso de Letras adquire um caráter de permanência, sendo ofertado regularmente todos os anos subsequentes. Assim, com a criação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) em 2009, o Curso de Letras Língua Portuguesa, herdado da UFPA, passa por reformulação curricular e, considerando que a UFOPA oferta licenciaturas integradas, é criado o Curso de Licenciatura Integrada Português/Inglês em 2011, ofertado pelo Instituto de Ciências da Educação (ICED), instituto responsável pela formação inicial de professores desta universidade. Ressaltamos que os cursos de Letras, anteriores a UFOPA, foram resultados do Projeto de Interiorização da UFPA, sendo que a primeira turma foi em 1987, como já anunciado anteriormente.

Entende-se por integrada a formação que oferta uma visão integradora e globalizadora das diversas áreas de ensino de língua e literatura em ambas as línguas, dominando os fundamentos teóricos e os conceitos referentes à competência oral e escrita, tornando-se aptos ao exercício profissional, considerando as peculiaridades regionais do oeste do Pará, ou seja, a realidade sociocultural regional.

Atualmente, conforme Relatório do Instituto de Ciências da Educação (ICED), em 2016 a UFOPA possuía cinco turmas de Letras Português/Inglês não integralizadas em funcionamento (com alunos provenientes por processo seletivo da UFOPA), com um total de 190 alunos matriculados. Além destes, existiam 17 alunos matriculados oriundos da UFPA e 19 alunos de Letras Português/Inglês da própria UFOPA, que se encontram matriculados em outras turmas, ou seja, em turmas diferentes das que ingressaram na instituição. Portanto, a UFOPA possui um total de 226 alunos matriculados no curso de Letras.

Diante da abrangência da UFOPA, e considerando que esta Instituição de Ensino Superior oferece um curso de Licenciatura Integrada em Letras, planejado em conformidade com as especificidades regionais amazônicas, cuja missão é “Produzir e socializar conhecimentos, contribuindo para a cidadania, inovação e desenvolvimento na Amazônia”<sup>5</sup>, ratifica-se estudar o processo de formação inicial de professores em Letras Língua Portuguesa a partir da perspectiva do Estágio Curricular Supervisionado.

O Currículo de Letras encontra-se organizado para ser desenvolvido em oito períodos semestrais, com turmas nos turnos vespertino e noturno. Quanto às atividades acadêmicas dos planos de estudo, estas estão dispostas em forma sequencial, com a necessária flexibilidade para adequar-se às necessidades regionais e seus problemas específicos. E, com relação às disciplinas, é proposto que estas sejam ministradas em aulas teóricas e práticas.

Quanto aos componentes curriculares do primeiro e segundo períodos, particularmente o primeiro, são essencialmente interdisciplinares, considerando que os Planos de Ensino são elaborados de forma interdisciplinar conforme os conteúdos programáticos dos outros componentes.

Os conteúdos curriculares a serem desenvolvidos nos componentes de cada Formação (Português/Inglês), mostram-se atuais com a realidade, integrados e com adequadas cargas horárias, em conformidade com as Diretrizes curriculares que esclarecem que as instituições de ensino superior devem constituir-se como espaço formativo onde a “concepção sobre conhecimento, educação e ensino é basilar para garantir o projeto da educação nacional

---

<sup>5</sup> Disponível em: < <http://www.ufopa.edu.br/institucional/missao-e-valores> > acesso: 14 ago. 2016.

superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação” (DOURADO, 2015, p. 305).

### 3.3 Delimitação do Universo Populacional e Amostragem do estudo

Uma ação importante a ser considerada neste estudo é determinar os sujeitos, delimitar o âmbito da investigação e definir uma população. Para isso, o pesquisador deve ter clareza de quatro conceitos considerados fundamentais para definir a amostragem da pesquisa, sendo estes:

**Universo.** Designa a todos los posibles sujetos o medidas de cierto tipo.

**Población.** Es el conjunto de todos los individuos (objetos, personas, eventos, etc.) em los que se desea estudiar el fenómeno. Éstos deben reunir las características de lo que es objeto de estudio.

**Muestra.** Conjunto de casos extraídos de una población, seleccionados por algún método de muestreo. Se considera muestra grande cuando  $n \geq 30$  mayor.

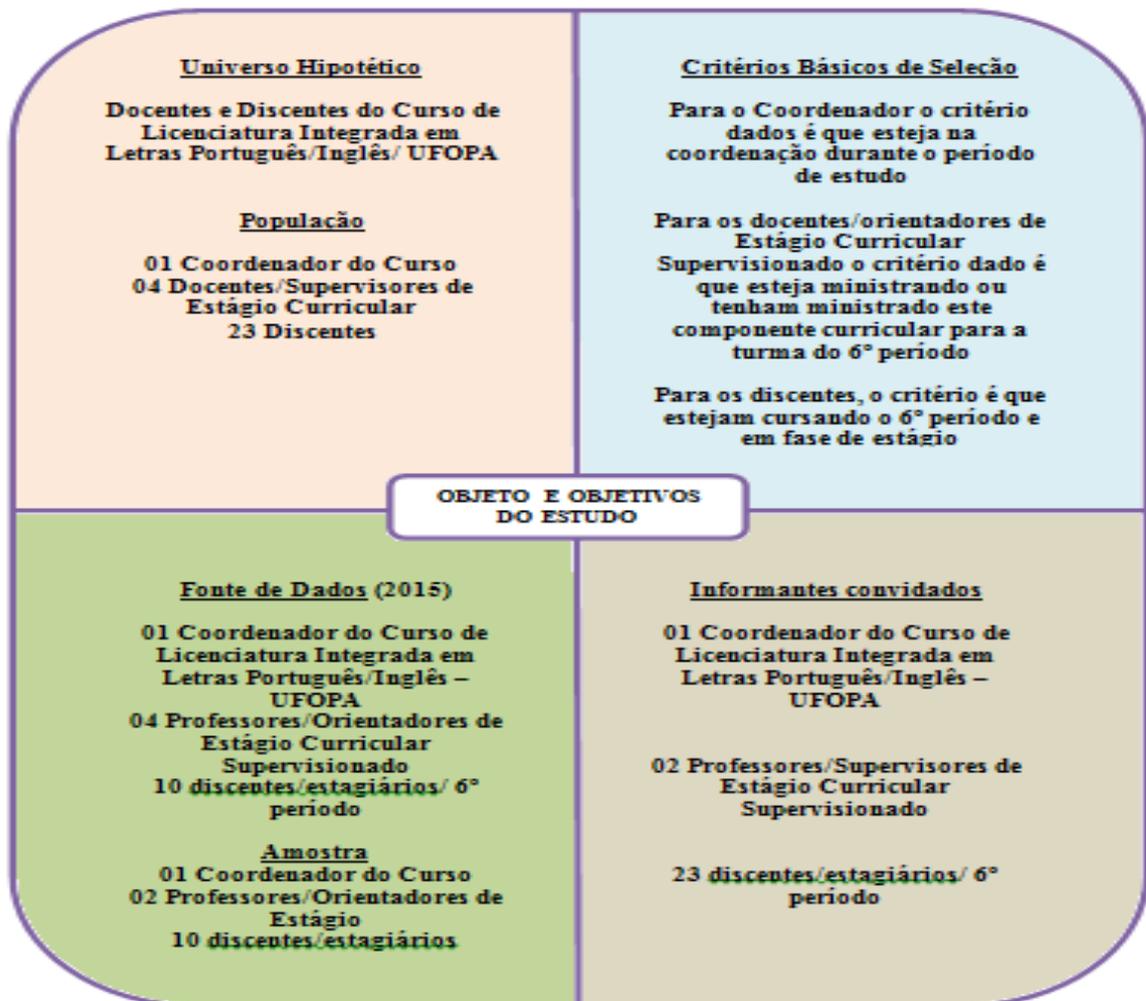
**Individuo.** Cada uno de los elementos que componen la muestra y de los que se obtiene la información. Los individuos pueden ser personas, objetos o acontecimientos (ARNAL, RICÓN; LATORRE, 1992, p. 74).

Dadas as definições anteriores, o universo populacional e amostragem deste estudo encontram-se delimitados seguindo o rigor metodológico de Brasileiro (2002). Nesse sentido, o Universo da pesquisa considera o número total de docentes/orientadores do Estágio Curricular Supervisionado, coordenador e discentes do Curso de Licenciatura Integrada em Letras Português e Inglês da UFOPA e, também, os documentos legais que norteiam a formação do referido curso.

Quanto à amostra do estudo, é composta de 01 Coordenador do Curso de Licenciatura Integradas em Letras, 02 Professores/Supervisores de Estágios Curriculares Supervisionados e 10 alunos matriculados no 6º período cuja trajetória formativa seja em Língua Portuguesa.

Os critérios utilizados para a seleção da amostra foram: para o Coordenador do Curso de Licenciatura Integrada em Letras, que o mesmo estivesse na coordenação no período do estudo empírico. Para os docentes, os que estavam ministrando ou ministraram a disciplina Estágio Supervisionado e, quanto aos discentes, os que estivessem em fase de estágio curricular supervisionado, preferencialmente no 6º período, e que tenham já cursado os estágios I e II, no momento do estudo empírico.

**Figura 3** – Esquema do Universo Hipotético, População e Amostra do Estudo



Fonte: Elaborado pela autora (2016), adaptado de Brasileiro (2002, p. 160).

Os critérios para a seleção dos documentos foram: serem oficiais e em vigor no ano da pesquisa. Definidos a população existente e os critérios, partiu-se para a composição da amostragem com os sujeitos que aceitaram participar do estudo (Coordenador, Docentes e Discentes).

### 3.4 Fases e momentos da pesquisa

A pesquisa ocorreu em duas fases, sendo que a 1ª denominada “Fase Exploratória” e a 2ª Fase Colaborativa.

### 3.4.1 Fase Exploratória

A Fase Exploratória ocorreu no período de dezembro de 2015 a abril de 2016. Esta fase foi realizada em três momentos:

**1º Momento:** Estudo da legislação e documentos norteadores do Curso de Licenciatura Integrada em Letras Português e Inglês da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Dentre os documentos analisados tivemos:

- Diretrizes para o Curso de Letras (Parecer CNE/CES 492/2001);
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Resolução CNE/CP 02/2015).
- Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB 04/2010);
- Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Integrada em Letras Português/Inglês (UFOPA, 2014).

**2º Momento:** Contato com o *locus* do estudo

Estabeleceu-se o contato via memorando destinado à Coordenadora do Curso de Licenciatura Integrada em Letras Língua Portuguesa, a fim de solicitar autorização para a realização da pesquisa no Estágio Curricular Supervisionado com o objetivo de levantamento de informações junto aos docentes e acadêmicos do referido curso.

Nesse momento, averiguaram-se as turmas que iniciariam o estágio supervisionado e seus respectivos professores/supervisores.

**3º Momento** – Aproximação com os participantes da pesquisa.

No terceiro momento ocorreu a aproximação com os participantes do estudo, através de uma reunião com o professor/supervisor de estágio, onde procedemos com a primeira entrevista e, em seguida, realizamos uma reunião de sensibilização com os alunos/estagiários para a participação na pesquisa.

Nesta fase, com os alunos que aceitaram participar do estudo foram aplicados questionários (Apêndice A) com a finalidade de levantamento de dados, permitindo-nos traçar um perfil formativo e averiguar o nível de conhecimento acerca do uso das tecnologias digitais da informação e comunicação.

Quanto a(o) Coordenador(a) do curso e professores de estágio contatados, procedemos com a entrevista gravada (Apêndices B e C), a fim de verificar a partir da fala do docente, o que vem sendo proposto pelo curso de Letras no que se refere às metodologias utilizando as tecnologias digitais da informação e comunicação em sua formação profissional.

### **3.4.2. Fase Colaborativa**

A segunda fase denominada “Fase Colaborativa” iniciou no mês de agosto de 2016 e encerrando em novembro do mesmo ano. Esta fase teve como base as etapas da Pesquisa-Ação Colaborativa, delineadas nos estudos de Xabregas (2015), e desenvolvidas junto às professoras de Educação Infantil, no âmbito do programa PROUCA, na escola pública municipal de ensino fundamental Irmã Leodegard, por delinear com precisão a proposta de pesquisa envolvendo diretamente os participantes do estudo. A princípio realizou-se um encontro, onde os participantes foram convidados para tomarem conhecimento acerca dos objetivos e finalidades da pesquisa.

Neste encontro ocorreu a sensibilização a partir da Metodologia do Círculo e os participantes expuseram suas percepções acerca da inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino da língua portuguesa que foram gravadas para posterior análise. A Metodologia do Círculo é, segundo Pranis (2010), uma metodologia que dispõem as pessoas num círculo através do qual compartilham sentimentos, necessidades e buscam de maneira consensual chegar a um acordo.

Essa metodologia segue um ritual, ou seja, se constitui da cerimônia (na abertura e fechamento), peça de centro (ponto de ligação), discussão de valores, objeto da palavra (bastão da fala) e perguntas norteadoras. Para desenvolvimento do círculo existe a figura do mediador (facilitador) que impulsiona, implementa e documenta as atividades.

Nesta fase foram assinados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice E), e foi criado o Grupo de Formação Reflexiva em Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, iniciando o planejamento das ações para os encontros colaborativos.

A formação foi ministrada em encontros presenciais onde ocorreram discussões teóricas e práticas. Nos encontros presenciais, sob a orientação da pesquisadora, os participantes tiveram contato com os recursos disponibilizados na internet.

Os encontros colaborativos, que ocorreram sob a observação e participação da pesquisadora, serviram para a definição de uma intervenção pelos alunos/estagiários no

âmbito de uma escola da rede pública estadual, em turmas do ensino fundamental. Assim, estes encontros foram organizados conforme consta no quadro 6, a seguir.

**Quadro 6 - Detalhamento dos encontros colaborativos da pesquisa**

	<b>Encontros Colaborativos</b>	<b>Ações</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Participantes</b>
<b>Observação e Participação Colaborativa</b>	1º Encontro Desafios e Possibilidades do uso das TDIC no ensino-aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sensibilização dos participantes da pesquisa</b> sobre o uso das TDIC na prática pedagógica e dos princípios da pesquisa colaborativa</li> <li>• Levantamento dos conhecimentos dos alunos sobre as TDIC através da metodologia do círculo</li> <li>• Criação do Grupo Projeto&amp;Estágio (PE)</li> <li>• Assinatura do Temo de Consentimento Livre e Esclarecido</li> <li>• Planejamento das ações dos encontros colaborativos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilizar os participantes da pesquisa, mostrando a relevância do estudo</li> <li>• Criar grupo de formação</li> <li>• Planejar os encontros colaborativos</li> </ul>	Alunos/Estagiários e Pesquisadora
	2º Encontro Imersão no universo tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imersão dos alunos/estagiários no uso das TDIC: apresentação e exploração de alguns aplicativos e <i>software</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar o conhecimento técnico e pedagógico das TDIC</li> </ul>	Alunos/Estagiários e Pesquisadora
	3º Encontro Uso de ferramentas da Web	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientação sobre o uso de aplicativos da Web: Oficina de <i>WebQuest</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar conhecimentos sobre a elaboração de aulas usando a <i>WebQuest</i></li> </ul>	Alunos/Estagiários e Pesquisadora
	4º Encontro Planejamento das aulas com <i>Webquest</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientação sobre a metodologia da <i>Webquest</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar momento experiencial de planejamento de aulas com a <i>Webquest</i></li> </ul>	Alunos/Estagiários e Pesquisadora
	5º Encontro Apresentação da <i>Webquest</i> na escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação da metodologia da <i>Webquest</i> para a professora de língua portuguesa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar a forma em que serão trabalhadas as aulas de língua portuguesa através da <i>Webquest</i></li> </ul>	Alunos/Estagiários, Pesquisadora e Professora de Língua Portuguesa
	6º Encontro Intervenção nas turmas do ensino fundamental	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilização da <i>WebQuest</i> em aulas de língua portuguesa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ministras aulas através da <i>WebQuest</i></li> </ul>	Alunos/Estagiários, Pesquisadora, Professor de Língua Portuguesa e Alunos do ensino fundamental
	7º Encontro Aplicação de questionário	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicação de questionário avaliativo aos alunos/estagiários</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliar os encontros, as atividades e a intervenção na escola</li> </ul>	Alunos/Estagiários e Pesquisadora

**Fonte:** Elaboração própria (2016), com base em Ibiapina (2007; 2008), Brasileiro, Amaral e Velanga (2008) e Xabregas (2015).

Os encontros supracitados aconteceram em locais diferentes. Do 1º ao 4º encontros utilizamos os espaços da universidade (sala de aula e laboratório de Informática do curso de

Letras). Do 5º ao 7º encontro utilizamos o espaço da escola onde os acadêmicos encontravam-se no estágio curricular supervisionado. Ressaltamos que a escola como local dos encontros serviu para a ambientação dos alunos/estagiários e da pesquisadora e, também, possibilitou a interação com o professor de língua portuguesa da rede estadual de educação que aceitou a aplicação das aulas através da *WebQuest*.

### 3.5 As categorias do estudo

Esta subseção é destinada para a descrição das categorias escolhidas para fazer o diagnóstico da realidade pesquisada, com um olhar criterioso para a proposta formativa do Curso de Licenciatura Integrada em Letras Português/Inglês (PPC do Curso), no que concerne a inserção das tecnologias digitais na formação dos professores de língua portuguesa, tomando por base a análise documental, o questionário aplicado aos discentes e entrevistas aplicadas aos docentes.

Os dados coletados, constituídos pela subjetividade dos sujeitos participantes da pesquisa foram ilustrados através de gráficos que foram analisados através da triangulação interativa apresentada na subseção de análise. Assim, as categorias selecionadas foram:

a) Categoria I – Documentos Legais

- Fonte de Informação: LDB 9394/96, DCN, PPC do Curso de Licenciatura Integrada em Letras Português/Inglês.
- Instrumentos: pesquisa bibliográfica e documental.
- Período de acesso: 1º Semestre de 2015.
- Objetivos específicos:

-Verificar o que os documentos legais, que regulamentam o Curso de Licenciatura em Letras, dispõem sobre o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na formação profissional docente.

-Verificar no PPC do Curso de Licenciatura Integradas em Letras Português/Inglês da UFOPA uma proposta inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação

b) Categoria II – Coordenador do Curso de Letras e Professor/Supervisor do Estágio Curricular Supervisionado.

- Fonte de Informação: Coordenador do Curso de Licenciatura Integrada Português/Inglês e Professores/Supervisores do Estágio Curricular Supervisionado/UFOPA.

- Instrumentos: Entrevistas.
- Período de acesso: 2º Semestre de 2016.
- Objetivos específicos:
  - Traçar o perfil profissional do Licenciado em Letras/Língua Portuguesa da UFOPA, considerando os discursos dos documentos legais, do coordenador do curso, dos professores/Supervisores de estágio curricular supervisionado e dos alunos.
  - Conhecer as formas de utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação no processo formativo dos acadêmicos do Curso de Licenciatura Integradas em Letras Português/Inglês.

### C) Categoria III – Discentes do Curso de Licenciatura Integrada Português/Inglês

- Fonte de Informação: Alunos/estagiários de Língua Portuguesa do 6º semestre.
- Instrumentos: Questionários semiestruturados *online*, construídos no *Google Forms*.
- Período de acesso: 2º Semestre de 2016.
- Objetivos específicos:
  - Conhecer as formas de utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação no processo formativo dos acadêmicos do Curso de Licenciatura Integradas em Letras Português/Inglês.
  - Discutir as contribuições que o Estágio Curricular Supervisionado pode trazer para a formação dos acadêmicos do Curso de Letras no que se refere ao uso das TDIC vislumbrando novas possibilidades de ensino e aprendizagem.

## 3.6 Tabulação e Análise dos dados

Os dados coletados através dos questionários semiestruturados *online*, construídos no *Google Forms* e aplicados aos discentes, das entrevistas realizadas com a coordenadora e com os professores/supervisores do Estágio Curricular Supervisionado, e da análise documental do curso de Licenciatura Integrada em Letras Português/Inglês foram tabulados e dispostos em quadros, tabelas, mapas conceituais e gráficos sistematizando a coleta realizada em campo, com o objetivo de facilitar a leitura das informações e favorecer a análise dos dados por triangulação. Vale ressaltar que, conforme Minayo (2005, p. 99), na triangulação,

Os diferentes métodos, técnicas e estratégias são vistos [...] como grades por meio das quais se pode observar e compreender a realidade. Devem ser triangulados com precisão científica, ou seja, levando-se em conta as especificidades e adequação de cada um ao processo de avaliação, de forma distinta e ao mesmo tempo, combinada.

De acordo com Minayo (2005), a triangulação permite a compreensão da realidade a partir de vários ângulos e a realização de confluências, discordâncias, dúvidas, perguntas, falseamentos num processo interativo e intersubjetivo na construção e na análise dos dados.

Para a análise de conteúdo escolheu-se Bardin (2009), por constituir-se de um rigor metodológico, apresentando procedimentos sistemáticos e objetivos para descrição e interpretação do conteúdo de documentos e textos, seguindo polos cronológicos como: I) A pré-análise (fase em que se organiza o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais); II) A exploração do material (fase da descrição analítica, a qual diz respeito ao corpus, qualquer material textual coletado, submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos) e III) O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação (é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica).

O conjunto de técnicas propiciou o aprofundamento e a compreensão do objeto pesquisado e trouxe ao pesquisador uma amostragem significativa através da triangulação que combinou métodos e fontes de coleta de dados qualitativos e quantitativos (entrevista, questionários e documentos).

Ao buscar identificar o perfil profissional do licenciado em Letras Língua Portuguesa/UFOPA, procedeu-se com a discussão dos documentos legais, e a análise de conteúdo nas respostas do questionário *online* aplicado aos discentes/estagiários do Curso de Letras que optaram em habilitar-se em Língua Portuguesa, levando em consideração o currículo do curso, dialogando com as Diretrizes que norteiam a formação docente. Assim, buscou-se classificar os saberes docentes evidenciados na relação teórico-prática, dentre os quais estão aqueles relacionados à inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, cujas análises conduziram a responder como o Estágio Supervisionado contribui para o processo de formação docente do licenciado de Letras, em específico, para o uso das tecnologias digitais considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais da área, o que será tratado na seção seguinte.

## **4- RESULTADOS DO ESTUDO**

Esta seção apresenta os dados coletados com base nas fases exploratória e colaborativa. No sentido de responder a questão norteadora procedeu-se, num primeiro momento, com a apresentação da análise documental, entrevistas com Coordenador e Professor/Supervisor do Estágio Curricular Supervisionado, e os dados coletados junto aos alunos/estagiários através de questionário semiestruturado *online*, construído no *Google Forms*. Posteriormente, descreve-se o resultado da intervenção realizada no campo de estágio, em turmas do ensino fundamental.

Cabe ressaltar que, por questões éticas, os nomes dos participantes desta pesquisa foram codificados em PCC (Professor Coordenador do Curso), PE (Professor de Estágio), AE (Aluno Estagiário) para que suas identidades sejam mantidas em sigilo. Ressaltamos, também, que para ser fiel aos dados gerados, a apresentação das citações dos participantes foi mantida em seu formato original.

### **4.1 Análise dos documentos legais**

A primeira parte do *corpus* desta seção constitui-se por documentos referentes ao Curso de Licenciatura em Letras Integradas Português/Inglês da Universidade Federal do Oeste do Pará, estabelecendo uma análise a partir dos documentos legais que dão as diretrizes para a constituição do Projeto Pedagógico do referido curso.

*A priori*, foram estabelecidas as seguintes categorias de análise: o Perfil Profissional do licenciado em Letras, Organização Curricular, Estágio Curricular Supervisionado e as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação.

#### **4.1.1 O perfil profissional do licenciado do curso de Letras integrada Português/Inglês**

A proposta de formação de professores instaurada no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96 e disciplinada pelas Resoluções CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002, Parecer CNE/CES 492/2001, por Diretrizes Curriculares específicas aos cursos dentre outros, promoveram a reestruturação dos currículos de formação de professores no âmbito das universidades e demais instituições superiores. De outro modo, os cursos de licenciatura passaram a rever os conteúdos curriculares, a organização curricular,

o processo ensino-aprendizagem e o perfil profissional do professor em conformidade com as orientações dos organismos internacionais, e em sintonia com as premissas neoliberais.

Gatti (2009) acrescenta que, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para a Educação Básica, passa-se a requerer a observação a alguns princípios norteadores que estão relacionados às competências pessoais, sociais e profissionais. Nesse sentido, Gatti (2009, p. 46-47) afirma:

[...] a formação de professores que atuarão nos diferentes níveis e modalidades da educação básica observará alguns princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que consideram de um lado, a formação de competências necessárias à atuação profissional, como foco do curso, a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, e, de outro, a pesquisa como foco no ensino e na aprendizagem para a compreensão do processo de construção do conhecimento. As aprendizagens deverão ser orientadas pelo princípio da ação-reflexão-ação tendo a resolução de situações-problemas como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

Conforme a autora, os cursos de licenciatura devem considerar como princípios norteadores as competências, a relação teoria e prática, a pesquisa e a reflexão para a preparação profissional dos professores para o exercício da docência.

As DCN para a formação de professores da educação básica orientam que a prática deve permear toda a formação docente, sendo incluída desde o início do curso. Diante disso, as instituições formadoras devem construir projetos integrando os seguintes eixos articuladores em suas matrizes curriculares:

- I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;
- II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
- III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;
- IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica;
- V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
- VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas (BRASIL, 2002, p. 5).

A análise dos eixos, apresentados anteriormente, torna notável a mudança na proposta formativa do professor, que deixa de ser concebido como mero transmissor de conteúdos, devendo receber uma formação articulada com a realidade em que irá atuar.

Ao professor é atribuído um novo papel, ou seja, o de articulador, mediador no processo ensino-aprendizagem. Desse modo, formar professor é muito mais que “[...] apenas qualificá-lo em uma área específica, capacitá-lo teórica e metodologicamente para ensinar

determinado conteúdo, mas é também formá-lo para enfrentar e construir a ação educativa escolar em sua totalidade” (SOARES, 2001, p. 93).

As universidades e demais instituições superiores que ofertam licenciatura devem proporcionar uma formação que capacite os professores com saberes necessários à docência (disciplinares e pedagógicos), saberes sobre a escola, sobre os alunos, sobre o ensino-aprendizagem, sobre novas propostas educacionais dentre outras.

Diante de tais exigências, o perfil profissional do licenciado em Letras deve estar de acordo com o que é preconizado nos documentos legais, conforme o quadro a seguir:

**Quadro 7 – Perfil profissional do licenciado em Letras**

<b>Diretrizes p/curso de Letras Parecer CNE/CES 492/2001</b>	<b>DCN – Formação de Professores da Ed. Básica Resolução CNE/CP1/2002</b>	<b>DCN – Formação Inicial em Nível Superior Resolução CNE/CP 2/2015</b>	<b>PPC do Curso de Licenciatura em Letras Integradas Português/Inglês 2014</b>
Profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar de forma crítica com a linguagem, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito e consciente de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objetos de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais. [...] Capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como um processo contínuo, autônomo e permanente. Capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários. (BRASIL, 2001, p. 30)	Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas: I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola; III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico (BRASIL, 2002, p. 3)	Art. 8º, I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; II - compreender o seu papel na formação dos estudantes [...]; III - trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano [...]; IV - dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico - metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar [...]; V - relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem; [...] (BRASIL, 2015, p. 7-8)	[...] atuante no ensino com postura ética, autonomia intelectual, responsabilidade social, formulando e implementando métodos e técnicas pedagógicas que possibilitem a adequação dos conteúdos para os diferentes níveis de ensino, com capacidade de refletir e analisar criticamente as diferentes teorias que fundamentam a investigação sobre língua e literatura e com capacidade de promover integração entre teoria e prática, bem como apresenta consciência do seu papel de formador, entendendo sua função pedagógica como demonstração de competência técnica e como ação na prática do exercício constante da educação para cidadania (UFOPA, 2014)

**Fonte:** Elaborado pela autora (2016), adaptado do Parecer CNE/CES 492 (BRASIL, 2001); Resolução CNE/CP1/2002 (BRASIL, 2002), Resolução CNE/CP 2/2015 (BRASIL, 2015) e PPC do Curso de Licenciatura em Letras Integradas Português/Inglês (UFOPA, 2014).

O quadro anterior faz referência aos documentos que norteiam a formação docente e nos permite vislumbrar os pré-requisitos para ser professor na atualidade. Numa visão geral

dos documentos legais, o futuro professor, em sua formação inicial, deve ser habilitado para a docência munido de conhecimentos da área em que irá atuar, de conhecimentos pedagógicos, além destes, deve ter uma postura crítica da realidade.

Não cabe mais uma formação docente centrada somente na disciplina, é fundamentalmente relevante que formação leve em conta as questões que envolvem a prática pedagógica, e a questão teórica e prática que deve estar presente durante todo curso.

Porém, apesar destas exigências para a formação inicial para a docência, Macedo (2011), em sua pesquisa intitulada “A formação de professores no contexto das mudanças educativas”, afirma que os cursos de formação inicial na atualidade ainda apresentam fragilidades pela presença de uma visão burocrática. Segundo este autor, os cursos de formação inicial não têm proporcionado uma formação que permita fazer uma relação da teoria com a prática no sentido de fazer com que o futuro docente compreenda o seu trabalho pedagógico. De outro modo, Ghedin (2008, p. 24) afirma:

Os programas de ensino das diferentes disciplinas dos cursos estão de um modo geral, estruturados curricularmente e sendo trabalhados de forma desarticulada das demandas da prática e da realidade encontrada nas escolas [...] necessita-se pensar que, além do conhecimento da disciplina que irá ensinar, o docente precisa ter condições para compreender e assegurar-se da importância e do desafio inerente ao processo de ensino-aprendizagem, dos princípios em relação ao caráter ético da sua atividade docente.

De acordo com Ghedin (2008), os cursos de formação inicial não estão assegurando uma formação de professores que saiba lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões, incluindo os aspectos cognitivos, afetivos, estéticos, éticos.

Em se tratando do Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura Integrada em Letras Português/Inglês da Universidade Federal do Oeste do Pará, apresenta uma proposta de perfil formativo tendo como foco as competências técnica, pedagógica e política. Estas competências, de acordo Félix (1992), estão relacionadas ao conhecimento sobre a língua a ser ensinada (estrutura, funcionamento e uso), a capacidade de superar as dificuldades no âmbito da escola e a capacidade do professor em inserir-se na sociedade assumindo um papel de formador.

O PPC do Curso de Letras apresenta um perfil para a formação docente tendo como foco:

[...] postura ética, autonomia intelectual, responsabilidade social, formulando e implementando métodos e técnicas pedagógicas que possibilite a adequação dos conteúdos para os diferentes níveis de ensino, com capacidade de analisar

criticamente as diferentes teorias que fundamentam a investigação sobre a língua e literatura e com capacidade de promover integração entre teoria e prática [...] (UFOPA, 2014, p. 9)

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Letras, os alunos durante o curso devem receber uma formação que promova o domínio dos conteúdos específicos e domínio dos métodos e técnicas pedagógicas visando à integração entre a teoria e a prática e, compreensão do papel social. Diante de tais exigências formativas, é possível traçar o perfil profissional do professor que se quer formar, ou seja, um professor crítico-reflexivo, que domina os conteúdos linguístico-discursivos, e que tenha por base de atuação a ética, a autonomia intelectual e a responsabilidade social.

#### **4.1.2 Organização curricular do curso de licenciatura integrada em Letras Português/Inglês**

O Curso de Licenciatura Integrada em Letras Português/Inglês está vinculado ao Instituto de Ciências da Educação (ICED), e encontra-se estruturado em quatro etapas: Formação Interdisciplinar I (400h); Formação Interdisciplinar II (400h); Núcleo Comum (600h); e Núcleo Específico (1.700h/Português e 1.775h/Inglês).

O curso oferta uma carga horária total de 5.075 e pode ser realizado em um período de quatro a seis anos: nos primeiros quatro anos, o graduando pode ser habilitado em Português ou Inglês, conforme a sua opção; podendo, ainda, habilitar-se na outra disciplina com mais dois anos de estudo, se assim o desejar.

Os acadêmicos de Letras no primeiro e segundo período do curso recebem uma formação de base interdisciplinar, através de conteúdos que abordam o bioma amazônico, conteúdos curriculares voltados para conhecimentos básico, técnico e científico, objetivando a formação profissional através da abordagem da estrutura, política, legislação e filosofia; e questões que envolvem práticas inclusivas como Libras e relações étnico-raciais no contexto educacional brasileiro.

Percebe-se que há uma preocupação com uma formação imersa na realidade regional amazônica, configurando um compromisso em situar os futuros profissionais ao contexto real, para que possam compreender a linguagem a partir das especificidades regionais, históricas, econômicas e sociais da região amazônica. Nesse sentido, há uma preocupação com uma práxis “[...] situada no tempo e no espaço, direcionando-se para objetivos que traduzem a sua concepção de homem e de sociedade” (MARINI, 2013, p. 57).

Para detalhamento da organização curricular, os institutos temáticos foram dispostos em quadros, em que os componentes curriculares foram agrupados conforme os períodos da formação acadêmica. Assim, os componentes curriculares encontram-se dispostos da seguinte forma:

**Quadro 8** – Formação de base interdisciplinar do curso de Letras estudado

ETAPAS	COMPONENTE CURRICULAR	OBJETIVO	CH TOTAL
Formação Interdisciplinar I (1º Período)	-Origem e evolução do conhecimento (OEC) -Sociedade Natureza e Desenvolvimento (SND) -Estudos Integrativos da Amazônia (EIA) -Lógica, Linguagem e Comunicação (LLC) -Seminários Integradores (SI) -Interação na Base Real (IBR)	“[...] situarem os acadêmicos dentro das discussões sobre o bioma Amazônia, ao mesmo tempo em que possibilitam o embasamento teórico necessário para que os acadêmicos possam continuar discutindo os demais conteúdos curriculares, considerando o contexto amazônico”	400 h
Formação Interdisciplinar II (2º Período)	-Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS - Psicologia da Educação -Política e Legislação Educacional -Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação -Educação e Relações Étnicas Raciais -Seminários Integradores	“[...] trabalham a consolidação dos conhecimentos básicos, técnicos e científicos, que serão úteis na construção dos conhecimentos profissionais essenciais, que serão trabalhados na Formação Graduada Específica dos acadêmicos”	400 h

**Fonte:** Elaborado pela autora (2016), adaptado do PPC de Letras/UFOPA (2014).

De acordo com o quadro anterior, o curso de Letras da UFOPA propõe conduzir uma formação considerando a atuação numa realidade concreta e diversificada que é a Amazônia, apresentando uma proposta de currículo que objetiva resgatar a concepção de que vivemos numa sociedade multicultural, e diante desta, é preciso “desafiar a construção das diferenças e dos preconceitos, por intermédio de um currículo que promove a sensibilidade à pluralidade cultural e a desconstrução de um discurso que silenciam ou estereotipam o outro” (CARNEN, 2010, p. 187).

No terceiro e quarto períodos, os acadêmicos são introduzidos aos primeiros conteúdos da área específica de Letras que envolvem desde a compreensão da língua (estudos linguísticos), da teoria literária, compreensão e produção de texto (oral e escrito), até a produção textual científica.

Estes conteúdos, de base teórica, destinam-se a subsidiar a formação científica dos acadêmicos como forma de garantir-lhes o acesso aos conhecimentos que servirão de base

durante toda a sua formação acadêmica. O quadro a seguir apresenta a composição curricular referente à base comum que corresponde à carga horária total de 600h.

**Quadro 9** – Disciplinas do núcleo comum do curso de Letras estudado

ETAPAS	COMPONENTE CURRICULAR	OBJETIVO	CH TOTAL
Núcleo Comum (3º e 4º Período)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inglês Básico</li> <li>- Linguística I</li> <li>- Teorias do Texto Poético</li> <li>- Literatura Comparada</li> <li>- Produção Textual Acadêmica</li> <li>- Inglês Básico II</li> <li>- Linguística II</li> <li>- Teorias do Texto Dramático</li> <li>- Linguística III</li> <li>- Teoria do Texto Narrativo</li> </ul>	“[...] remetem ao conhecimento de linguística, teorias literárias e níveis básicos de língua inglesa, visando uma formação mais geral para instrumentalizar o discente no estudo das diferentes línguas e diversas literaturas, e na leitura, compreensão e produção oral e escrita em língua inglesa”	600 h

**Fonte:** Elaborado pela autora (2016), adaptado do PPC de Letras/UFOPA (2014).

As disciplinas do núcleo comum, que compõem o quadro acima, fornecem orientações teórico-epistemológicas concernentes à estrutura e funcionamento da língua portuguesa, além de proporcionar conhecimento básico da língua inglesa.

Os estudos realizados por Gatti (2009, p. 131) confirmam que as disciplinas que compõem o núcleo comum “[...] agregam conteúdos disciplinares específicos da área, ou seja, saberes que apresentam maior nível de aprofundamento para a atuação profissional em Letras”.

Portanto, estas disciplinas fazem uma abordagem diacrônica da língua portuguesa, além de tratar dos aspectos relacionados à sintaxe, a semântica, fonética, linguística e teorias do texto.

Ressaltamos que no quinto semestre, segundo sua opção, os alunos escolhem uma habilitação específica, embora o curso de Letras contemple a possibilidade de formação em duas línguas. É a partir do referido semestre em que são ofertadas as disciplinas específicas que subsidiarão a construção de conhecimentos teóricos específicos da área de Língua (Portuguesa ou Inglesa), visando à atuação profissional.

Através da leitura do PPC do curso de Letras da UFOPA, especificamente do que é proposto para o perfil docente, constatamos que este curso propõe o desenvolvimento dos saberes teóricos, disciplinares, pedagógicos. Porém, ao se fazer a análise dos componentes curriculares, constatamos uma centralidade nos saberes específicos da área da linguagem. Tal constatação converge com os estudos de Paiva (2003) que reforçam que os currículos dos

curso de Letras ainda são organizados de modo tradicional, ou seja, em torno de disciplinas específicas, predominantemente teóricas.

**Quadro 10** – Disciplinas do núcleo específico do curso de Letras estudado

NÚCLEO ESPECÍFICO – PORTUGUÊS			
5º Período	- Língua Latina - Língua Portuguesa - Literatura Portuguesa I - Língua Portuguesa II - Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa I	“[...] trabalham os campos de saber destinados à caracterização da identidade do Licenciado em Letras”  “[...] conhecimentos básicos relacionados à estrutura e ao funcionamento da língua portuguesa e do texto, às práticas norteadoras do campo de estudos literários e culturais, e à elaboração das estratégias de ensino”	420 h
6º Período	- Literatura Brasileira I - Literatura Portuguesa II - Linguística Aplicada ao Ensino do Português - Língua Portuguesa III - Literaturas Africanas de Língua Portuguesa I - Estágio Supervisionado II		495 h
7º Período	- Língua Portuguesa IV - Literatura Brasileira II - Literatura Portuguesa III - Literaturas Africanas de Língua Portuguesa II - Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa III - TCC (Português)		415 h
8º Período	- Línguas e Culturas Indígenas Brasileiras - Língua Portuguesa V - Literatura Brasileira III - Língua Portuguesa VI - Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa IV - TCC (Português)		370 h

**Fonte:** Elaborado pela autora (2016), adaptado do PPC de Letras/UFOPA (2014).

O quadro das disciplinas específicas para o ensino do português agrega conteúdos disciplinares específicos e obrigatórios, correspondendo a um total de 53,3% das disciplinas do curso de Letras, incluindo os Estágios Supervisionados em Língua Portuguesa (8,8%) e Trabalho de Conclusão de Curso (4,4%). Sendo que o núcleo comum corresponde a um percentual de 22,2% e, formação interdisciplinar 24,4% das disciplinas do curso.

As disciplinas pedagógicas que instrumentalizam a atuação profissional a partir dos estudos didáticos e metodológicos são mínimas, e são ofertadas na etapa da Formação Interdisciplinar II, sendo que a única disciplina de caráter pedagógico que acompanha os

acadêmicos até o final da sua formação é o Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa que se encontra dividido em I, II, III e IV.

As discussões sobre o currículo do curso de Letras convergem para a pesquisa realizada por Gatti (2009) que trata da formação de professores no Brasil, cujos resultados decorrentes das análises dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura apontaram que embora estes projetos apresentassem um discurso afinado com as diretrizes das políticas públicas (referenciadas em 2001), ao se realizar a análise das matrizes curriculares constatou-se o distanciamento com relação às orientações oficiais.

A matriz curricular do curso de Letras da UFOPA é centrada na oferta de disciplinas específicas da área, e as disciplinas voltadas para a formação para a docência é ministrada somente no início do curso (Formação II) sendo, portanto, “[...] reduzido o número de disciplinas teóricas da área de educação” (GATTI, 2009, p. 137).

#### **4.1.3 O estágio curricular supervisionado da licenciatura integrada em Letras Português/Inglês**

O Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura Integrada em Letras Português/Inglês da UFOPA é componente curricular obrigatório, e sua proposta objetiva “[...] estreitar a relação Universidade-Escola por reconhecer o ambiente escolar como o lugar apropriado para a formação do aluno” (UFOPA, 2014, p. 46).

O estágio supervisionado cobre duas trajetórias formativas, ou seja, uma em Língua Portuguesa (início no quinto semestre) e outra em Inglês (início no sétimo semestre). Ambas as trajetórias devem cumprir uma carga horária total de 400h.

O momento de entrada dos alunos no campo de estágio ocorre após as disciplinas que fundamentam a observação e a regência, através das quais são discutidos os temas relativos ao ensino de língua e literatura.

As disciplinas que compõem o Estágio Supervisionado são de responsabilidade dos docentes/orientadores de estágio que são incumbidos de:

[...] discutir as partes teóricas e críticas das disciplinas, e de orientar e supervisionar as partes práticas dos discentes nas escolas. A supervisão deve ser feita pelo Professor de Estágio em parceria com os professores da Educação Básica que acompanham efetivamente os alunos nas escolas nas quais o Estágio Supervisionado estiver sendo desenvolvido. (UFOPA, 2014, p. 46)

O professor orientador do estágio supervisionado, escolhido bienalmente segundo o Programa de Letras, é responsável pela orientação e supervisão *in loco* no âmbito das escolas,

contanto com a participação de um professor (supervisor) que acompanha o estágio na escola. É atribuição do docente/orientador do estágio em consonância com o Núcleo de Estágio do Instituto de Ciências da Educação (ICED) e com os demais professores de estágio do programa:

[...] organizar e as atividades de Estágio das turmas de Letras, bem como propor convênios com as redes de ensino para agilizar as relações entre a universidade e as escolas, além de abrir espaço para a articulação entre a teoria e a prática na formação do discente. O Coordenador de Estágio terá 10 horas semanais atribuídas ao seu Plano Individual de Trabalho (UFOPA, 2014, p.??).

Dentre as atribuições do docente/orientador de estágio é a de promover a articulação entre a teoria e a prática que devem ser acompanhadas *in loco* para que os acadêmicos desenvolvam, conforme as Instruções Normativas da UFOPA (2010), as competências e habilidades próprias da atividade profissional e, a ampliação dos conhecimentos teóricos, numa carga horária de 400 horas, distribuída em Estágios I e II (observação) e Estágio III e IV (regência).

Para entendimento de como é ofertado o estágio supervisionado para o curso de Letras apresentamos as ementas no quadro a seguir:

**Quadro 11** - Ementas dos estágios supervisionados do curso de Letras estudado

<b>Componente curricular</b>	<b>Ementa</b>
Estágio Supervisionado em Português I (100h)	Observação em escolas e turmas das séries do Ensino Fundamental II. Estudo e análise crítica do projeto pedagógico da escola e do plano de ensino de língua portuguesa e literaturas portuguesa e brasileira. Elaboração de relatório
Estágio Supervisionado em Português II (100h)	Observação em escolas e turmas das séries do Ensino Médio. Estudo e análise crítica do projeto pedagógico da escola e do plano de ensino de língua portuguesa e literaturas portuguesa e brasileira. Elaboração de relatório
Estágio Supervisionado em Português III (100h)	Execução supervisionada de projeto integrado de ensino de língua portuguesa e literaturas portuguesa e brasileira em turmas de Ensino Fundamental II de escola pública ou privada. Avaliação do processo de execução do projeto e de seus resultados. Elaboração de relatório
Estágio Supervisionado em Português IV (100h)	Execução supervisionada de projeto integrado de ensino de língua portuguesa e literaturas portuguesa e brasileira em turmas de Ensino Médio de escola pública ou privada. Avaliação do processo de execução do projeto e de seus resultados. Elaboração de relatório

**Fonte:** Elaborado pela autora (2016), adaptado do PPC de Letras/UFOPA (2014).

O estágio curricular supervisionado em língua portuguesa é distribuído em quatro etapas, devendo ser realizado no âmbito das escolas, em turmas do ensino fundamental e médio através das atividades de “observação” e “execução de projeto”. Nos estágios I e II o acadêmico apenas observa as atividades docentes em escolas e turmas de ensino fundamental e médio, e nos estágios III e IV “executa projetos”.

Ressaltamos que não foi possível verificar, através das ementas, e na seção do PPC que trata especificamente do estágio, os critérios para a “observação” das turmas, dos planos de ensino e o propósito destas para a formação do acadêmico/estagiário; o mesmo pode ser observado com relação à “execução de projeto integrado”. Porém, é possível verificar nas ementas do estágio de observação que há uma preocupação em conduzir os estagiários para o “estudo e análise crítica do projeto pedagógico e dos planos de ensino”; e nos estágios de “regência” as ementas apontam a prática através da aplicação de projetos.

O docente/orientador é responsável em fazer com que o estágio atenda as especificidades formativas dos acadêmicos, no sentido de prepará-los para a docência na educação básica, garantindo-lhes aportes teóricos e práticos, incluindo novas metodologias de ensino.

Corroborando com nossas reflexões, citamos a pesquisa colaborativa realizada no campo de estágio por Luana Amoroso Daniel (2009), que discute o papel da universidade e do professor-orientador de estágio supervisionado. Segundo esta pesquisadora, a universidade é a principal responsável pela formação dos professores, e o “professor orientador” deve conhecer a realidade escolar, inserir-se nela para que possa envolver os futuros professores em atividades que contribuam para a sua formação profissional.

No caso do Curso de Letras, ao considerar-se que o estágio supervisionado segue a Instrução Normativa 006/2010, é possível então concluir que há por parte deste curso uma preocupação com o desenvolvimento de “competências” próprias das atividades profissionais, a “ampliação de conhecimentos teóricos aos discentes em situações reais”, o “desenvolvimento de habilidades práticas e aperfeiçoamento técnico-cultural e científico” e “habilidades e comportamentos adequados ao relacionamento sócio-profissional” (UFOPA, 2010, p. 1).

O estágio supervisionado do curso de Letras apresenta a proposta de elaboração de “projetos” considerando a realidade estagiada, possibilitando que o acadêmico contribua efetivamente para a escola, ou seja, envolvendo-se não somente nas atividades relacionadas ao ensino-aprendizagem, mas na escola como um todo.

Em conformidade com Freitas, Giordani e Correa (2007, p. 21), o estágio possibilita a formação da identidade docente, propiciando um “momento específico de aprendizagem, de reflexão sobre sua prática profissional”, e também, “possibilita uma visão crítica da dinâmica das relações existentes no campo institucional”. Enfim, o estágio supervisionado deve ser concebido como “[...] momento de superação de obstáculos, de diálogos e de lições em seus

fundamentos teóricos e práticos. Que cada estagiário encontre sua identidade como professor, seu jeito de caminhar na educação [...]” (FREITAS; GIORDANI; CORREA, 2007, p. 28).

#### **4.1.4 Tecnologias digitais da informação e da comunicação na licenciatura integrada em Letras Português/Inglês**

Com relação aos saberes relacionados às tecnologias tendo como enfoque a inserção destes no ensino de português, o Projeto Pedagógico da licenciatura integrada em Letras Português/Inglês da UFOPA apresenta uma proposta de inserção das Tecnologias da Informação e da Comunicação na formação do acadêmico, no início do curso, através da oferta de um módulo denominado “Lógica, Linguagens e Comunicação (LLC)”, com carga horária de 90 horas (30 h para Estatística; 30h para Semiótica e 30h para TIC), que faz parte da Formação Interdisciplinar I (FI 1), e estas 30h designadas para TIC a ementa propõe discutir:

Tecnologias da Informação e da Comunicação: Conceito de Tecnologia. Aspectos sociais e políticos implicados no controle e acesso à informação. Padrões tecnológicos e controle de espectros. Tecnologias de Informação Contemporâneas. Reflexões sobre usos e apropriações das TIC nos processos de ensino-aprendizagem e suas possibilidades para a construção do conhecimento na cultura digital. Serviços, ambientes e evolução de padrões e técnicas na internet: Histórico, WEB 2.0, redes sociais e blogosfera, compartilhamento e disseminação de informação, criação e produção de conteúdos digitais. Implicações das redes digitais para a convergência e massificação cultural (UFOPA, 2014, p. 14-15).

A ementa do módulo Lógica, Linguagens e Comunicação apresenta uma concepção de uso e não de integração das TDIC no currículo. O entendimento destes dois termos é fundamental quando se trata de propor um currículo formativo que contempla as tecnologias. Para os esclarecimentos conceituais apresentamos as seguintes definições de Sánchez (2002, p. 1):

Usar curricularmente las tecnologías puede implicar utilizarlas para los más diversos fines, sin un propósito claro de apoyar un aprender de un contenido. Por el contrario, la integración curricular de las tecnologías de la información implica el uso de estas tecnologías para lograr un propósito en el aprender de un concepto, un proceso, en una disciplina curricular específica. Se trata de valorar las posibilidades didácticas de las TICs en relación con objetivos y fines educativos. Al integrar curricularmente las TICs ponemos énfasis en el aprender y cómo las TICs pueden apoyar aquello, sin perder de vista que el centro es el aprender y no las TICs. Esta integración implica e incluye necesariamente el uso curricular de las TICs.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Usar curricularmente as tecnologias envolve implicar utilizá-las para muitas finalidades diferentes, sem um propósito claro para apoiar um conteúdo de aprendizagem. Pelo contrário a integração curricular da tecnologia

O estabelecimento da diferença entre o “usar” e “integrar” apresentados por Sánchez (2000) conduz a percepção de que o curso de Letras precisa integrar as TDIC para que estas façam parte do currículo e conectadas harmonicamente com todos os componentes curriculares, sendo utilizadas não como um periférico, mas integrando-as aos princípios educativos e didáticos para facilitar a aprendizagem. Nas palavras de Sánchez (2000, p. 2):

[...] integrar las TICs al currículum implica integrarlas a los principios educativos y la didáctica que conforman el engranaje del aprender. Esto es, integrar curricularmente las TICs implica empotrar las TICs en las metodologías y la didáctica que facilitan un aprender del aprendiz.<sup>7</sup>

Esclarecidos os conceitos, urge a necessidade de discutir no curso de Letras uma proposta formativa, integrativa das TDIC, no sentido de buscar sintonia com o que vem sendo proposto pelas orientações legais, no que se refere a uma formação docente em que os profissionais aprendam a “[...] relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem; [...]” (BRASIL, 2015, p. 7-8).

A integração das tecnologias digitais da informação e da comunicação na formação inicial para docência em língua portuguesa se constituem, segundo os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), um eixo integrador dos conhecimentos propostos para a formação do professor de língua materna, constituindo a tríade linguagem, códigos e suas tecnologias.

#### **4.2 Análise da entrevista com a coordenadora do curso e professores do estágio curricular supervisionado**

A coleta de dados foi delineada por meio da entrevista semiestruturada a partir de um roteiro (apêndice B), oportunizando captação das informações e o aprofundamento do objeto de pesquisa. O roteiro seguiu as seguintes categorias de análises: Perfil Profissional do licenciado em Letras, Organização Curricular, Estágio Curricular Supervisionado e as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação.

---

da informação, envolve o uso destas tecnologias para alcançar um objetivo, em aprender um conceito, um processo em uma disciplina específica. Se trata de avaliar as possibilidades didáticas com relação aos seus objetivos e propósitos educacionais. Ao integrar as TIC no currículo, nós enfatizamos a aprendizagem e como as TIC podem apoiar aquela, sem perder de vista que o centro é aprender e não as TIC. Esta integração implica e inclui necessariamente o uso curricular da TIC.

<sup>7</sup> Integrar as TIC no currículo implica integrá-las aos princípios educativos e do ensino que compõe o aprender. Isto é, integrar as TIC no currículo, implica incorporar as TIC em metodologias que facilitem a aprendizagem dos alunos.

Na análise dos dados coletados apresentamos as vozes dos pesquisados por meio de siglas para que fossem mantidos o anonimato e a integridade dos sujeitos participantes, bem como mantida a veracidade dos dados coletados. Assim, utilizou-se a sigla PCC para a identificação da Coordenadora do Curso de Letras e PE para os dois professores que ministram o Estágio Curricular Supervisionado.

#### **4.2.1 O perfil do profissional do licenciado em Letras**

Desde a Lei de Diretrizes e Bases n.º 9394/96, perpassando pelos Pareceres e Resoluções que norteiam a educação nacional, no que tange a formação inicial de professores no contexto atual, às universidades e instituições superiores têm buscado adequar seus projetos políticos curriculares, estabelecendo perfis e o campo de atuação para o professor. Estes dispositivos legais trouxeram para o contexto educacional discussões e embates teóricos acerca da formação profissional e dos conhecimentos necessários para o exercício do magistério na educação básica. Diante disso, os novos profissionais da educação formados nas em nível superior devem atender ao novo perfil, ou seja, sua formação deve ser constituída pela ética, compromisso profissional e conhecimentos específicos e pedagógicos fundamentais para a sua área de atuação.

Os documentos legais conduzem à compreensão de que o curso de Letras deve promover a formação docente tendo como base os fundamentos teóricos e metodológicos, trazendo no seu bojo, as competências que se configuram como elementos nucleares da formação de professores na atualidade. De acordo com Berger (2000, p. 2 apud AZEVEDO, 2012, p. 49), relacionadas ao saber fazer, as competências se “[...] constituem esquemas mentais, ou seja, as ações e operações mentais de caráter cognitivo, socioafetivo ou psicomotor, que mobilizadas e associadas aos saberes teóricos e/ou experimentais, geram habilidades [...]”. Portanto, estas habilidades representam o saber fazer.

As considerações acerca das competências nos proporcionam a compreensão de que o acadêmico do curso de Letras da Universidade Federal do Oeste do Pará é habilitado para atuar não somente para a docência na educação básica pública ou particular como, também, para atuarem na “[...] assessoria cultural, edição e revisão de textos, interpretação, pesquisa, secretariado bilíngue e tradução” (UFOPA, 2014, p. 8).

Apreende-se que a formação inicial do professor de língua portuguesa não está restrita somente à docência, porém no que tange a esta, são requeridos conhecimentos científicos com aportes teóricos nas teorias linguísticas e da educação. Nesse sentido, a formação acadêmica

deve estar “[...] bem fundamentada nas teorias linguísticas e didático-pedagógicas que se ajustem aos objetivos da proposta vigente e às metodologias que favoreçam o desenvolvimento das competências e habilidades que devem constituir o perfil dos alunos” (AZEVEDO, 2012, p. 58).

Diante da referida proposta formativa fez-se a seguinte pergunta aos docentes PCC e PE: Como você caracteriza o perfil profissional do licenciado em Letras da UFOPA? As respostas foram:

PCC: Na medida do possível estamos nos empenhando em oferecer um curso que o prepare para o mercado de trabalho. Um curso que leve em conta o perfil proposto em nosso PPC (ENTREVISTA, 2016).

PE1: [...] é preciso que o professor de língua tenha algumas habilidades, que ele entenda da sua língua, os aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos, discursivos. Ele precisa ter isto. E também discussões a respeito das teorias linguísticas, análise da conversação, análise do discurso, a própria linguística funcional, que se poderia fazer para implementar o ensino. [...] Então, acho que o mínimo que o professor deve saber são coisas a respeito dos estudos linguísticos e literários e as questões de como fazer para que o indivíduo interaja melhor pela linguagem considerando leitura e a inclusão dos textos orais e escritos (ENTREVISTA, 2016).

PE2: Ter conhecimento teórico e prático. Dominar os conteúdos que compõem o objeto de estudo dele. Ele não pode ser somente professor. Tem que ser professor-educador. Se ele for professor-educador estará no caminho mais correto. Ele consegue formar o cidadão (ENTREVISTA, 2016).

Há que se refletir que a professora PCC apresenta a concepção de que o Curso de Letras busca atender as determinações da Proposta Pedagógica Curricular no concerne aos preceitos da ética, da autonomia intelectual e da responsabilidade social e, no que tange à formação específica para a prática na educação básica. O curso propõe a implementação de métodos e técnicas pedagógicas para viabilizar a adequação dos conteúdos aos diferentes níveis de ensino e, também, a integração teoria e prática, além da aquisição das teorias que fundamentam a investigação sobre língua e literatura.

O professor de estágio (PE1) apresenta a ênfase nos aspectos teórico e disciplinar na formação do professor de língua portuguesa, isto é, o curso de Letras deve ensinar saberes específicos relacionados aos campos da Linguística e da Literatura. Esta concepção, segundo Paiva (2004), confirma que o referido professor possui uma visão formativa voltada para o perfil do bacharelado, deixando de lado questões metodológicas, didáticas e de ensino aprendizagem. Porém, o professor de estágio (PE2) acrescenta os conhecimentos teóricos e práticos como fundamentais para a formação docente, aproximado ao que vem sendo proposto no PPC do Curso de Letras. Segundo este professor, o curso de Letras deve garantir tanto o

domínio dos conhecimentos teóricos, quanto os práticos, estando o discurso aproximado com o que é proposto nos documentos oficiais que dão as diretrizes nacionais para a formação docente.

As respostas dos professores formadores remetem ao que afirma Carvalho (2016), que considera que a formação do professor de português deve envolver o domínio da língua que ensina e da ação pedagógica. Estes domínios são necessários para fazer com que a aprendizagem desta língua aconteça na sala de aula. Conforme este autor, o conhecimento profissional docente deve constituir-se pelas disciplinas específicas do curso que compõem o eixo científico do conhecimento profissional, pelas disciplinas vinculadas à prática pedagógica que constituem o eixo psicopedagógico, pelas as experiências de prática pedagógica que possibilita aprender através de práticas vividas como professor que se vincula ao saber dar aulas pertinentes ao eixo empírico e, por fim, pelas didáticas específicas das disciplinas integradoras dos três eixos anteriores. Estes eixos compõem o todo formativo para a docência atendo ao caráter da flexibilidade, do dinamismo e atualização.

A formação do futuro professor na universidade se configura num importante alicerce tanto para o desenvolvimento pessoal quanto profissional, implicando o modo de ser e de fazer-se professor.

Constata-se que os discursos dos professores PCC e PE2, no que se refere ao perfil do professor de língua materna, se complementam e indicam que o Curso de Letras propõe uma formação profissional que visa um equilíbrio formativo, ou seja, o equilíbrio entre os conhecimentos teóricos específicos da área e conhecimentos didático-pedagógicos de acordo com a perspectiva reflexiva acerca das práticas teóricas e metodológicas necessárias para o ensino de língua portuguesa. As respostas professores PCC e PE2, acerca do perfil profissional docente proposto pelo PPC do Curso de Letras, encontram-se dentro dos espaços limítrofes do referido documento.

Os saberes relacionados ao uso das TDIC para a construção de novas práticas pedagógicas, não foram mencionados pelos entrevistados. E, retomando a análise do PPC do Curso de Letras, verifica-se que este não menciona no Perfil do egresso a inserção das tecnologias, o que leva a supor que as respostas dos entrevistados refletem a ausência das TDIC na proposta formativa do referido curso, que apresenta apenas uma disciplina denominada Lógica, Linguagem e Comunicação, com uma carga horária de 30h, ofertada pelo Centro de Formação Interdisciplinar (CFI).

#### 4.2.2 Organização curricular do curso integrado Letras Português/Inglês

Nesta subseção, foram analisadas as vozes da Coordenação do curso e dos professores orientadores do estágio em Letras no que se refere ao conhecimento do currículo da referida licenciatura, em específico aos documentos Legais que serviram de base para a composição curricular. O conhecimento dos documentos, por parte dos professores de estágio e coordenadora do curso, é fundamental para que possam contribuir para uma formação acadêmica constituída por múltiplas competências e habilidades relacionadas aos conhecimentos teóricos e práticos. Nesse sentido, ao se fazer a pergunta: “Quais documentos legais serviram de base para a construção do PPC do curso?”. As respostas foram as seguintes:

PCC: [...] os documentos que estão disponíveis no Ministério da Educação, concernentes à construção de PPC foram todos consultados, a saber: a LDB, as DCNs, os PCNs de Ensino Fundamental e Médio, o Plano Decenal de Educação, enfim, tudo foi consultado, mas apenas o básico foi aproveitado (ENTREVISTA, 2016)

PE1: [...] as Diretrizes Curriculares Nacionais. [...] quanto ao desenho, quanto ao projeto político do curso, no perfil do egresso existem pontos que contemplam coisas, aspectos das diretrizes nacionais para o curso de Letras (ENTREVISTA, 2016).

PE2: Os documentos que serviram para nortear o novo PPC foram os documentos que o MEC orientava para os cursos integrados, para as licenciaturas. Então, houve uma documentação completa de orientação do MEC onde outras universidades também implantaram o mesmo sistema. Inclusive um sistema novo do ponto de vista filosófico e centrado na questão da Amazônia foi à interdisciplinaridade, interdisciplinar, o CFI (ENTREVISTA, 2016).

As respostas dos professores conduzem a constatação de que estes profissionais possuem o conhecimento de que o PPC do curso de Letras, encontra-se de acordo com a legislação vigente, devendo, portanto, apresentar uma metodologia de ensino articulada com as concepções educacionais e epistemológicas sobre o objeto de ensino, visando à qualidade do ensino de língua portuguesa. Nesse sentido, a formação inicial em sintonia com as orientações dos documentos legais favorece proposições de dinâmicas formativas considerando os princípios, o perfil, os eixos de formação dentre outros, no sentido de atender as demandas da comunidade educacional atual.

Os Professores de estágio curricular e Coordenação do curso de Letras têm conhecimentos sobre os documentos Legais que fundamentam a educação brasileira, revelando que a referida licenciatura apresenta uma proposta curricular comprometida com a competência profissional fundamentada nos saberes teóricos, metodológicos e pedagógicos,

articulando ensino, pesquisa e extensão. Segundo Paiva (2004), o currículo passa a ser compreendido como um conjunto de atividades acadêmicas que integralizariam o curso que, como resultado passa a integrar o saber acadêmico à prática profissional.

Ao se fazer a pergunta: “Em sua opinião, quais os aspectos positivos e negativos que as Diretrizes Curriculares Nacionais trouxeram para a efetivação da formação do licenciado em Letras?”, obteve-se dos entrevistados as seguintes respostas:

**PCC: Positivos:** As orientações que norteiam a formação dos futuros profissionais de Letras, se forem levadas a sério, discutidas e bem interpretadas, podem, de fato, contribuir muito para a formação do licenciado em Letras, principalmente porque promovem políticas de atualização dos conteúdos, métodos e técnicas de ensino que contribuem decisivamente para a prática docente. Apesar de, essencialmente, preverem um currículo mínimo de x horas aulas para a formação dos discentes, com obrigatoriedade de determinadas disciplinas básicas, não engessa a grade curricular do curso, visto que permite, sempre que necessário, alterações em sua estrutura.

**Negativos:** Não considero nenhum ponto negativo, haja vista as DCNs serem produto de discussão técnica sempre visando a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem e têm avançado muito nos últimos anos nesse quesito. Infelizmente nem tudo que está previsto nas Leis formuladas pelas instâncias educacionais está sendo colocado em prática, como o Plano Decenal de Educação, por exemplo. É verdade que essa maior preocupação com o futuro do ensino brasileiro é muito recente. Quanto à falta de coerência entre a teoria e a prática dessas leis, essa é uma triste realidade com a qual lidamos no dia a dia, pois embora o professor esteja tentando fazer a parte dele, o governo não está fazendo o seu “dever de casa”, pois legalmente continua prometendo algo que, na prática, não cumpre a contento. Ou seja, a educação de qualidade, neste país, ainda é uma utopia! (ENTREVISTA, 2016).

PE1: [...] as Diretrizes Curriculares Nacionais. [...] quanto ao desenho, quanto ao projeto político do curso, no perfil do egresso existem pontos que contemplam coisas, aspectos das diretrizes nacionais para o curso de Letras. Esta é uma questão. Outra questão é saber se está se conseguindo alcançar esses objetivos, com as disciplinas e com as metodologias que a gente tem. No projeto pedagógico as diretrizes estão sim, previstas, agora são de qualquer maneira muito incipientes considerando quantos os alunos vão fazer a avaliação do ENADE. Aí, a gente verifica o quanto ainda estamos distantes, né...de ter no nosso projeto político de curso contempladas essas diretrizes na sua totalidade (ENTREVISTA, 2016).

PE2: O ponto positivo está na abrangência que é proposto. O professor não fica preso a um conteúdo. Há possibilidade de direcionamento, uma certa liberdade contextual. O ponto negativo é que quando se fala nesses planos nacionais, esquece que a Amazônia só é Brasil porque está integrada ao território brasileiro. Mas, ela não é Brasil no ponto de vista do desenvolvimento socioeconômico do país. Então, não há projetos macro do desenvolvimento socioeconômico, então nós estamos muito atrasados com relação ao Brasil (ENTREVISTA, 2016).

De acordo com os entrevistados, as Diretrizes Curriculares Nacionais trouxeram para a formação inicial do professor de Letras a possibilidade de elaboração de uma proposta formativa de qualidade atualizada e contextualizada.

Em conformidade com Alvarenga (2012), as Diretrizes Curriculares Nacionais, através da flexibilização curricular propõem a adequação da formação docente às novas demandas sociais, profissionais e pedagógicas, no sentido de eliminar a rigidez estrutural do curso, imprimir ritmo e duração deste nos limites já estabelecidos e utilização eficiente dos recursos de formação já existentes nos cursos de formação docente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais desafiam a formação de professores a redefinirem suas propostas formativas para atender as exigências do mundo contemporâneo, ou seja, levando-se em consideração:

[...] novas concepções de educação, as revisões e atualizações nas teorias de desenvolvimento e aprendizagem, o impacto da tecnologia da informação e das comunicações sobre o processo de ensino e de aprendizagem, suas metodologias, técnicas e materiais de apoio (BRASIL, 2000, p. 5).

As novas exigências para a formação de professores delineiam para estes profissionais o papel de orientadores e mediadores do ensino aprendizagem que devem saber lidar com a diversidade, saber trabalhar com projetos, utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio e, saber trabalhar em grupo, constituindo-se um novo perfil docente que deve ser considerado pelas instituições formadoras, que por sua vez precisam atualizar e aperfeiçoar seus currículos para que possam estar articuladas às demandas da realidade escolar contemporânea.

Diante das exigências para a formação de professores, segundo Antunes (2009) o curso de Letras deve apresentar um programa que ultrapasse o ensino restrito às questões gramaticais, valorizando o estudo e a exploração das questões textuais. Nesse sentido, Wittke (2010) defende que é preciso pensar e reorganizar os Cursos de Letras de modo a formar profissionais que possuam competência e habilidade para investigar e construir conhecimentos durante a sua formação acadêmica por meio de atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Como pontos negativos, os entrevistados fazem críticas aos projetos nacionais ou política nacional para a educação proposta pelo Governo Federal que demonstra um certo descaso com relação à educação, apresentando um distanciamento entre o que é proposto teoricamente e sua efetividade na prática. No contexto da Amazônia isso passar a ter maior incidência, pois os projetos não levam em conta a realidade desta região e, conseqüentemente, a educação de qualidade encontra-se distante do que é proposto ao nível de Brasil.

Para a compreensão de como os entrevistados perceberam a efetivação do currículo na formação inicial do professor de Letras, foi realizado o seguinte questionamento: Na condição de docente do Curso de Letras, como o senhor (a) percebe a efetividade do currículo para o processo de formação do licenciado em Letras para atuar na Educação Básica? De acordo com os entrevistados:

PCC: A matriz/grade curricular do curso de Letras segue o que está previsto nas DCNs, ou seja, constitui-se de disciplinas obrigatórias teórico-práticas, além de disciplinas científico-pedagógicas. Quanto às aulas teóricas, não há nenhum problema que mereça destaque. O problema está na falta de estrutura dos laboratórios, como falta de equipamentos e bolsistas para atender os alunos, bem como na falta de acompanhamento dos Estágios Supervisionados, vistos que estes ocorrem fora da sala de aula do campus, em escolas distantes umas das outras. Essa falta de acompanhamento é causada, principalmente, por falta de estrutura logística, como transporte, por exemplo, impedindo ou dificultando ao professor acompanhar in loco a prática do aluno estagiário, e isso, a meu ver, compromete a formação do profissional, pois nem sempre os relatórios, de fato, mostram o que ocorreu durante o exercício do estágio.

Portanto, infelizmente, considero que há ineficiência em nossa prática. Tenho consciência de que muitos esforços têm sido envidados no sentido de atenuar esse ponto negativo, como, por exemplo, a recente criação de um núcleo de estágio no ICED e de coordenadores de estágio nos cursos de licenciatura. Esse núcleo já iniciou a discussão em busca de soluções para os problemas detectados nos referidos cursos do instituto (ENTREVISTA, 2016).

PE1: [...] nós não preparamos professor de língua, não damos as condições necessárias para que o indivíduo chegue a sala de aula com a condição de que “sei ensinar língua”. Ele vai aprender quando se torna professor. E esse aprender é na verdade fazer como os outros colegas fazem lá. O resultado é... o resultado desse fazer o ensino de língua tá aí. O Estado do Pará é um dos estados com o menor índice de acordo com os instrumentos oficiais de avaliação em produção de texto e leitura de texto (ENTREVISTA, 2016).

PE2: Eu acho bom. O curso é diferenciado porque o que se tem no currículo e nas disciplinas são tendências. São feitas com mais de uma tendência, de uma qualificação. Então, para cada disciplina tem um professor extremamente qualificado para elas e para trabalhar os conteúdos (ENTREVISTA, 2016).

Com base nas respostas dos entrevistados, embora o curso esteja de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais no que tange a matriz curricular e possuir um quadro docente qualificado, apresenta problema com relação à efetivação da prática, configurando-se num entrave para a instauração e fortalecimento do processo de mudança na formação profissional visando atendendo as novas exigências educacionais contemporâneas. Diante disso, as respostas dos entrevistados acerca da efetivação da prática na formação do futuro professor, ainda configura um desafio a ser enfrentado no curso, uma vez que esta é concebida pelos docentes como uma ação que ocorre somente no campo de estágio.

Há uma concepção, por parte dos professores entrevistados, de que na sala de aula universitária se aprende a teoria e, somente no campo de estágio curricular que a prática se efetiva, tendo como base os estudos teóricos específicos da área de conhecimento. Esta concepção, segundo Paiva (2004), se contrapõe às orientações preconizadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Letras (BRASIL, 2001) em que os futuros professores devem desenvolver competências e habilidades através do desenvolvimento de atividades de caráter prático durante o curso, priorizando a articulação entre a teoria e a prática e, propiciando a reflexão e a sintonia dos saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos. Nesse sentido, conforme Paiva (2004), o curso de Letras deve promover a articulação entre os conteúdos básicos dos estudos linguísticos e literários articulados aos saberes pedagógicos e os da ciência da educação durante toda a formação docente.

A concepção dos professores acerca da relação teórico-prática no curso de Letras conduz à compreensão de que embora este curso apresente uma proposta curricular em conformidade com as proposições Legais, este não apresenta um diálogo entre a teoria e a prática durante todo o processo formativo, ficando a prática para as disciplinas de estágio curricular supervisionado. Diante desta constatação, constatou-se que o currículo do curso de Letras embora apresente uma proposta formativa em conformidade com as Diretrizes e normativas legais da educação nacional, ainda apresenta a dicotomia entre a teoria e a prática, sendo esta, resquício da racionalidade técnica que perdura até hoje na prática docente universitária que tende a isolar em polos opostos a teoria e a prática.

As concepções dos entrevistados com relação entre a teoria e a prática remetem a reflexão acerca das disciplinas que compõem o curso de Letras, ou seja, a questionar quais disciplinas podem ser consideradas de maior importância para a formação docente. Nesse sentido, foi realizado o seguinte questionamento: Dentre as disciplinas que compõem o currículo do curso, qual (is) o(a) senhor(a) elencaria ser(em) importante(s) no processo de formação do professor de Língua Portuguesa? Na opinião dos entrevistados:

PCC: Todas as disciplinas do curso de Letras: Português/Inglês, cujo conteúdo reflete sobre o uso da Língua Portuguesa/Inglesa, são imprescindíveis para a formação do futuro licenciado em Letras, ou seja, tanto as disciplinas teórico-práticas de Língua Portuguesa/ Língua Inglesa quanto de Literaturas de Língua Portuguesa/ Literaturas Anglófonas têm essa função reflexiva, isto é, não se prendem apenas ao conteúdo, mas às relações dos conteúdos com o contexto, considerando a cultura, a ética, as práticas sociais e os aspectos étnicos e ambientais, principalmente (ENTREVISTA, 2016)

PE1: [...] as disciplinas de estágio, de práticas de ensino, não temos disciplinas de prática de ensino. Você tem o estágio onde há algumas orientações e discussões a respeito do fazer pedagógico que diz respeito ao ensino de língua, mas disciplinas que discutam necessariamente o que é ensinar língua, né... é... e

o que se deve ensinar em língua considerando os ciclos... da formação básica do aluno, nós não temos disciplinas que discutam. Para isso, é preciso disciplinas de teorias sobre ensino para poder ter a prática.

O que se tem de didática, é didática geral não didática específica do ensino de língua. O que se poderia dizer que existe, é aquilo que se chama linguística aplicada, mas pra que os alunos possam ter algum embasamento mais ou menos consistência em linguística aplicada, precisaríamos ter visto disciplinas como pragmática, análise do discurso, análise da conversação, linguística textual. Nenhuma dessas disciplinas fazem parte do nosso projeto político pedagógico de curso, então... quando se vai discutir ensino essas disciplinas que eu aqui acabei de mencionar, sociolinguística também, acabam sendo convocadas para fazer parte das discussões sobre o ensino de língua. Então, a própria disciplina linguística aplicada que acaba promovendo alguma discussão nesse sentido, mas com a carga horária que tem não dá para você abordar muitas questões (ENTREVISTA, 2016).

PE2: As disciplinas metodológicas que são os caminhos para se trabalhar o ensino, para que o conhecimento possa ser fluentemente adquirido pelo aluno. Os conteúdos das disciplinas específicas para o curso que você tem que realmente saber. E aquelas disciplinas que fazem referência ao contexto nacional e internacional com relação à questão da educação e à questão do ensino. Então, algumas disciplinas... se você for pegar língua portuguesa I, II, III, Linguística I, II, III, Literatura I, II, III e as disciplinas afins, esse núcleo é fundamental do ponto de vista da língua, sem elas o curso está maculado (ENTREVISTA, 2016).

As respostas dos entrevistados concentraram-se em torno das disciplinas específicas da área de Letras e das disciplinas relacionadas às questões metodológicas, políticas e sociais. Nesse sentido, os professores entrevistados compreendem que a formação inicial para a docência não pode ficar limitada aos conhecimentos específicos da área, mas atendendo as proposições das DCN de Letras, o currículo do curso de Letras deve contemplar os saberes teóricos, disciplinares e pedagógicos, favorecendo uma prática de ensino que favoreça a mediação com relação à aprendizagem dos alunos.

Para encerrar as questões relacionadas ao currículo, concentrou-se a entrevista no PPC do curso, especificamente a perspectiva teórica que norteia o currículo. Realizou-se, então, a seguinte pergunta: Em sua opinião, o PPC do curso de Letras teve como base curricular qual perspectiva teórica de currículo? E as respostas dos entrevistados foram:

PCC: O PPC de Letras foi construído sempre visando a perspectiva teórico-crítica, tanto é assim que sempre recomenda a reflexividade e a contextualização de toda e qualquer disciplina ministrada. Entretanto, percebe-se, na prática, alguns resquícios de teorias tradicionais, em que ainda é exigido dos alunos que comprovem seus conhecimentos unicamente em provas escritas, respondendo às questões, em alguns casos, objetivamente. Vale ressaltar, que essas são ocorrências isoladas, pois a maioria de nossos docentes dá relevância aos problemas referentes à educação e sua relação com as questões políticas, históricas e culturais do país, contemplando, portanto, um ensino de caráter teórico-crítico e até pós-crítico em alguns casos (ENTREVISTA, 2016).

PE1: Perspectiva formalista ainda. Perspectiva tradicional. Se considerarmos que existem formas novas de fazer o ensino, considerando o professor como mediador, né... considerando o professor como aquele que estimula a leitura e a

produção de texto e que contribui para que o aluno desenvolva a sua capacidade de comunicar-se pela língua com mais eficiência ou ainda dizendo aquele que consegue junto com o aluno criar habilidades que venham...habilidades de interação pela linguagem, isso está muito longe. Que o indivíduo faça na sala de aula. O que se ensina aqui e o que se necessita que ensinasse aqui ainda há uma distância muito grande (ENTREVISTA, 2016).

PE2: A perspectiva teórica que se trabalhou muito é o conceito interdisciplinar, onde se acha hoje uma tendência no mundo todo é a gestão da interdisciplinaridade. Não mais a interdisciplinaridade no discurso, mas na aceção ou da concepção teórica do que é o procedimento interdisciplinar. Como as disciplinas se interligam. E aí, tem um problema também, é que embora tenha essa filosofia, essa base, falta o professor. O professor não tem essa base. (ENTREVISTA, 2016)

Apreende-se das respostas dos professores entrevistados que há uma percepção diferenciada acerca da concepção teórica de currículo adotada pelo PPC do Curso de Letras. O PCC afirma que o curso de Letras adotou a perspectiva teórico-crítica, através da qual os professores de língua portuguesa devem ensinar a ler e a escrever os diferentes gêneros textuais que circulam socialmente. Assim, em conformidade com Matsuda e Remenche (2014), investir no letramento crítico contribui para a formação de sujeitos críticos com capacidade de compreensão e atuação no mundo. Nesse sentido, a formação profissional deve estar focada numa postura crítico-reflexiva frente aos fenômenos linguísticos e, também para a aquisição de novas competências.

Apesar da adoção de uma perspectiva teórico-crítica, o PCC afirma que na prática dos docentes há resquícios da perspectiva teórica tradicional. Esse posicionamento se faz presente na resposta do PE1, segundo este, o curso de Letras não está formando professores que saibam atuar de forma competente no ensino da língua, sendo que há um grande distanciamento entre o que é proposto no PPC do curso e o que se faz na sala de aula universitária.

O PE2 afirma que o PPC do curso de Letras adotou uma perspectiva teórica interdisciplinar, porém os professores formadores não possuem a base para trabalhar esta perspectiva.

O que se percebe nas respostas dos entrevistados, é que apesar da adesão das novas perspectivas teóricas na elaboração do Projeto Pedagógico do Curso, estas permanecem no nível da teoria, confirmando o que é apresentado nas pesquisas de Paiva (2004), que confirmam que o curso de Letras ainda continua estruturado de forma tradicional, concentrando em disciplinas teóricas, onde não há o diálogo entre a teoria e a prática, e apresenta uma metodologia centrada na transmissão do conhecimento pelo professor.

### 4.2.3 O estágio curricular supervisionado

O Estágio Curricular Supervisionado é componente obrigatório na formação do professor de língua portuguesa e se configura como um espaço de formação profissional, uma vez que possibilita o contato no *lócus* de trabalho docente, permitindo ao aluno de licenciatura “[...] um momento específico de aprendizagem, de reflexão sobre a sua prática profissional” (FREITAS; GIORDANI; CORRÊA, 2007, p. 21). De outro modo, o estágio é o momento em que o estagiário constrói um espaço de convivência com os sujeitos de aprendizagem, podendo atuar como mediador, tomando o espaço escolar como local da práxis docente, onde reflete aspectos teóricos e práticos no sentido de revisar seus próprios saberes.

Estabelecidas as considerações anteriores acerca do estágio supervisionado, sendo este um componente curricular essencial para a formação docente, e recorte desta pesquisa, realizou-se o seguinte questionamento: Quais as competências estabelecidas no PPC do curso de Letras contemplam a formação de um perfil profissional capaz de articular os saberes teóricos com sua prática profissional na escola? Os professores apresentaram as seguintes respostas:

PCC: Sinceramente, precisa de ajustes, pois não está sendo tão eficiente quanto gostaríamos que fosse. Devido à falta de um planejamento realmente eficaz, ainda não está sendo desenvolvido a contento, pois nem sempre o professor orientador pode acompanhar in loco as atividades desenvolvidas pelos alunos, haja vista serem muitos e realizarem seus estágios em escolas muito distantes umas das outras.

PE1: Os nossos estágios são uma “roubada” enquanto procedimento da instituição. A instituição não permite, não oferece meios para que se acompanhe os estagiários. O número de escolas às vezes é uma pulverização muito grande, porque os alunos acabam escolhendo as escolas mais próximas das suas casas, enfim, então esse é um outro fator que dificulta, se fosse um número menor para que se pudesse ir acompanhando as atividades.

Um outro drama é que se colocaria o aluno para, no caso de regência para dar aula com uma espécie de ponte entre aquilo que ele aprendeu na instituição e aquilo que de fato se ensina. Então, esta ponte não tem (ENTREVISTA, 2016).

PE2: O teórico e o prático na sala de aula [universitária] não se efetiva muito. A visibilidade deste prático está no estágio. [...] nos estágios que este prático é viabilizado (ENTREVISTA, 2016).

Os professores entrevistados compreendem que o estágio curricular supervisionado é a disciplina que apresenta a proposta de vínculo entre os conhecimentos teóricos com os práticos, configurando-se numa proposta formadora, pois permite aproximar o acadêmico da realidade onde irá atuar, e onde ocorre a aproximação com a prática. É no estágio

supervisionado que os alunos-estagiários mobilizam os saberes acadêmicos, incluindo os tecnológicos, no sentido de olhar criticamente a prática pedagógica vivenciada na escola.

No caso do curso de Letras estudado, os professores supervisores de estágio não estão conseguindo acompanhar a forma que este vem sendo realizado na escola, comprometendo o caráter formativo que a disciplina Estágio Curricular Supervisionado traz para a formação inicial docente, visto que os professores de estágio não conseguem construir juntamente com os estagiários a percepção de que o estágio curricular serve para possibilitar a compreensão da “complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no processo para sua inserção profissional” (PIMENTA, 2011, p. 43)

As consequências da falta de acompanhamento fragilizam a proposta formativa da referida disciplina, que acaba se configurando para o estagiário como uma exigência a ser cumprida num determinado período de tempo, em conformidade com uma carga horária determinada. Assim, o estágio perde o seu caráter reflexivo e formativo, inviabilizando a construção de novos saberes práticos e teóricos fundamentais para a sua formação profissional e pessoal.

É perceptível, na resposta do professor PE2, a concepção de que no estágio curricular supervisionado é onde a prática acontece. Esta concepção reflete a postura dicotômica entre a teoria e a prática presente no curso de Letras, reforçando a ideia de que na sala de aula universitária se aprende a teoria e, no que se refere à prática esta ocorre somente no campo de estágio, onde as teorias aprendidas serão testadas ou ensinadas.

Em se tratando dos saberes indispensáveis para a docência, não se pode deixar de mencionar os estudos de Pimenta (2011) que aborda os saberes da docência necessários para a construção da identidade profissional, sendo estes: a experiência (provenientes da prática como docente ou alunos em cursos de formação); o conhecimento (que correspondem aos saberes da área de especialização); os saberes pedagógicos (teorias pedagógicas). Estes saberes são fundamentais para a formação inicial de professores. Assim, para se obter informação dos entrevistados quanto aos saberes que consideram fundamentais para a formação do professor de Letras, realizou-se o seguinte questionamento: Quais saberes você considera indispensáveis para a formação dos licenciados em Letras para que possam atuar na educação básica? As respostas foram as seguintes:

PCC: Compreender a linguagem dentro das especificidades culturais, étnicas, históricas, econômicas e sociais da região amazônica; refletir sobre os fatos linguísticos da língua portuguesa, a partir de sua análise; ter domínio e visão crítica das perspectivas teóricas adotadas na abordagem de estudos de línguas e

literaturas; perceber diferentes contextos interculturais e implicações nos estudos linguísticos e literários dentre outros (ENTREVISTA, 2016).

PE1: Como mencionei anteriormente, acho que o mínimo que o professor deve saber coisas a respeito dos estudos linguísticos e literários e as questões de como fazer para que o indivíduo interaja melhor pela linguagem e a inclusão de textos orais e escritos (ENTREVISTA, 2016).

PE2: Saber referente a disciplina. [...] Ele tem que ter um conceito intelectual do conteúdo para não ficar lendo o tempo todo o livro. Ter uma prática para estabelecer os procedimentos didáticos e metodológicos para que o aluno possa realmente aprender. O saber maior é do conteúdo, aquele objeto de estudo dele. Além destes, os saberes contextuais do mundo ao redor dele (ENTREVISTA, 2016).

Os entrevistados, de modo geral, compreendem como saberes indispensáveis para o exercício da docência os relacionados às disciplinas específicas da área de Letras (saberes disciplinares) e os saberes referentes aos procedimentos didático-metodológicos (saberes pedagógicos). Nesse sentido, entendem que a formação para a docência requer o domínio dos saberes disciplinares específicos da área e os pedagógicos, considerando que estes podem favorecer a prática.

Para a verificação de como é ofertado o estágio curricular supervisionado, perguntou-se aos professores entrevistados: Como está estruturado o estágio curricular supervisionado do curso de Letras? As respostas foram:

PCC: Segundo o PPC do Curso de Letras, esta disciplina é realizada no quinto, no sexto e no sétimo período curricular, organizada em quatro disciplinas de cem horas cada, distribuídas em estágio supervisionado em Língua Portuguesa I, II, III e IV. (ENTREVISTA, 2016)

PE1: Estruturada em duas observações, observação no primeiro grau, observação no segundo grau, ou melhor, segundo ciclo do fundamental e depois no ensino médio. Então, os alunos vão pra lá, fazer o estágio de “olhar”. Eu não digo que é estágio de observar. Porque quando o nosso aluno vai estagiar, hoje no modelo que temos, quando o aluno vai fazer o estágio de observação no ensino fundamental, que é do sexto ao nono ano, ele acaba de está entrando na parte profissional do curso de Letras, então ele não tem nenhum embasamento teórico e prático capaz de observar aulas de língua com a mínima criticidade. Então, ele vai lá olhar. E diz o que olhou. Para que ele pudesse fazer observações, era preciso que ele tivesse no mínimo algumas disciplinas que discutisse ensino de língua para poder observar, então não tem. Quando chega na regência, ele vai dar as aulas de acordo com as orientações dos professores das escolas, não do professor orientador do estágio, da universidade. Não há um intercâmbio entre o que a universidade ensina e o que é ensinado na escola (ENTREVISTA, 2016).

PE2: São quatro estágios. São dois de observação e dois de docência. Observação no fundamental e médio e docência no fundamental e médio. E tem mais, não são com poucas horas. São cem horas cada um. São quarenta horas com teoria e sessenta horas de prática. São dois estágios muito fortes que dão para o aluno, tanto num quanto no outro ter uma ideia real do que é a atividade do professor e, qual é a responsabilidade dele. O compromisso na formação do cidadão. (ENTREVISTA, 2016)

Nas respostas extraídas dos entrevistados, o estágio curricular do curso de licenciatura Integrada em Letras Português/Inglês está estruturado por uma matriz curricular em vigor na UFOPA desde 2014 (UFOPA, 2014), onde conforme o professor PCC, os acadêmicos são introduzidos nas escolas de educação básica desde o 5º período, onde desenvolverá estágio em Língua Portuguesa. Os Professores PE1 e PE2 afirmam que o estágio encontra-se distribuído em observação e regência no ensino fundamental e médio, porém, o PE1 declara que os alunos/estagiários não possuem embasamento teórico para analisar criticamente as aulas dos professores e, no que se refere às orientações para a regência, estas não são realizadas pelos professores de estágio, mas pelo professor da escola, o que segundo este professor, compromete o estágio por não haver um intercâmbio entre a universidade e a escola. O professor PE2 afirma que o estágio ofertado é “forte”, de responsabilidade do estagiário e permite ao estagiário um contato real com o contexto da escola.

Entende-se que a iniciação profissional está sendo privilegiada pelos estágios, possibilitado aprendizagens nas mais diversas situações vivenciadas no campo da escola. Detectamos nos discursos dos professores, que a estrutura organizacional do estágio encontra-se legitimada pela carga horária de 400 h exigidas pela legislação em vigor, pulverizada a partir do 5º período, ou seja, na metade do curso de formação contemplando as fases do estágio. Com relação às parcerias com as secretarias de educação na rede estadual e municipal de ensino, estas são estabelecidas, porém existem lacunas relacionadas ao acompanhamento e articulação dos docentes de estágio com os docentes da escola onde este é realizado.

Segundo Oliveira e Lampert (2007, p. 17), é recorrente o discurso de que o estágio é a parte prática dos cursos de licenciatura, como se esta disciplina não incluísse a questão teórica. Assim, segundo as autoras, é preciso compreender numa perspectiva reflexiva, ou seja, “[...] encará-lo com uma atitude investigativa que envolve a intervenção no espaço de atuação – a escola”. Nesse sentido, o estágio deve proporcionar não somente a aproximação com o espaço escolar, como deve servir como um momento de reflexão teórica para a construção dos saberes docentes. Nessa perspectiva, foi realizada a seguinte pergunta aos professores entrevistados: Na sua concepção, o estágio curricular supervisionado na forma com está sendo oferecido aos acadêmicos, influencia na formação que vem sendo oportunizada para a prática da docência na educação básica em seus cotidianos educativos? E obtive-se as seguintes respostas:

PCC: Sinceramente, precisa de ajustes, pois não está sendo tão eficiente quanto gostaríamos que fosse. Devido à falta de um planejamento realmente eficaz, ainda não está sendo desenvolvido a contento, pois nem sempre o professor

orientador pode acompanhar in loco as atividades desenvolvidas pelos alunos, haja vista serem muitos e realizarem seus estágios em escolas muito distantes umas das outras, necessitando de transporte, que quase sempre não é disponibilizado pela universidade, e tempo disponível, outro problema, visto que a maioria dos professores orientadores exercem outras atividades acadêmicas, como pesquisa e extensão, além de ministrar outras disciplinas na graduação e pós-graduação, e orientar TCCs e Dissertações (ENTREVISTA, 2016).

PE1: Seria impossível dizer que não está contribuindo, que as pessoas não aproveitassem absolutamente nada se estão vindo como os professores trabalham. Eu tenho absoluta convicção de que vai depender de como esse professor, que está lá na escola com os alunos, atua. Se ele atuar com determinada eficiência, o estágio para os alunos serve. Se for um professor que ensina a língua através da estrutura das frases e normas de concordância, de regência, de colocação pronominal, então a formação do nosso aluno é absolutamente prejudicada. Se for um professor que esteja atuando de forma diferente, o nosso aluno se beneficia. Então, na verdade isso depende do acaso, da sorte (ENTREVISTA, 2016).

PE2: No estágio o aluno está ligando a teoria a uma prática dentro do real. Ele não vai sair da sala de aula da universidade e encarar uma sala de aula na escola sem ter vivenciado. Ele vivencia observando como é que se faz e outro fazendo (ENTREVISTA, 2016).

Os professores entrevistados afirmaram que a forma como o estágio vem sendo gerido pelo curso de Letras não está sendo eficiente, uma vez que sua prática acaba ficando sob a responsabilidade dos estagiários e dos professores da educação básica que sedem espaço para a intervenção dos futuros professores em situações reais.

As atribuições do professor orientador de estágio se concentram na discussão das partes teórica e crítica da disciplina na sala de aula universitária, enquanto que a questão do acompanhamento no âmbito das escolas não ocorre porque os professores desenvolvem outras atividades acadêmicas e, por questões relacionadas ao transporte. Estes fatores têm contribuído para que os estagiários fiquem a mercê das instituições educacionais, onde os professores da escola definem a prática a ser desenvolvida em conformidade com a carga horária de estágio.

Diante dos obstáculos, entende-se que os professores têm consciência de que é preciso empreender algumas mudanças na forma de como o estágio vem sendo realizado e orientado, para que este venha contribuir para a formação da identidade docente. De modo geral, os professores concordam que o estágio mobiliza conhecimentos teóricos e práticos, que são gradativamente construídos conforme o estagiário se familiariza com o ambiente escolar.

As respostas dos entrevistados conduzem à compreensão de que o Estágio Curricular Supervisionado pode se constituir como espaço de novas aprendizagens para o futuro professor, podendo ultrapassar as práticas de ensino em que predominam o repasse de

informações, enfatizando a produção de conhecimentos a partir da inserção das TDIC em sala de aula.

#### **4.2.4. Da inserção das TDIC na licenciatura integrada Letras Português/Inglês**

Numa sociedade cada vez mais tecnológica, passa-se a requerer dos professores novas competências e habilidades para incorporar as tecnologias digitais da informação e comunicação às suas práticas em sala de aula. Considerando que a inserção das TDIC na prática docente encontra respaldo legal nas Leis e Diretrizes que regem a educação nacional, não se pode colocá-las em segundo plano, pois as TDIC na formação inicial dos professores não configuram modismo, mas uma exigência a ser considerada como um saber profissional docente que “[...] deve ser apropriado e integrado a prática docente junto com os outros saberes da profissão (ARAÚJO, 2014, p.3).

As considerações anteriores conduzem à compreensão de que as licenciaturas devem promover a formação docente integrando as TDIC, não só porque estas se encontram contempladas nas Diretrizes Nacionais para a formação de professores, mas porque segundo Kawabata (2003), o conhecimento e o emprego das TIC pelos docentes são fundamentais para favorecer a aprendizagem dos alunos, para promover o letramento tecnológico e digital que são considerados na atualidade como um direito civil, uma ferramenta de acesso ao mercado de trabalho e de conquista da cidadania.

Diante das discussões acerca da inserção das tecnologias na formação docente, foi realizado o seguinte questionamento aos professores entrevistados: Como o senhor(a) concebe a inserção das tecnologias digitais da informação e da comunicação na formação inicial de professores de língua portuguesa? E as respostas foram:

PCC: No mundo contemporâneo, em que tudo gira em torno das imagens digitalizadas e das mensagens instantâneas, é impossível ignorar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. O professor que não se atualiza e continua apenas usando o quadro e a caneta/giz demonstra que parou no tempo e, com raras exceções, suas aulas serão consideradas entediantes e pouco atrativas. Entretanto, se nas IES esses equipamentos possam estar disponíveis para as aulas de graduação, depois de formados, nas salas de aula, os docentes deparar - se - ão com estruturas completamente precarizadas, onde falta tudo, inclusive o próprio quadro para escrever. Vale ressaltar que o docente que sabe usar a sua criatividade, pode utilizar os próprios *smartphones* dos alunos em favor de sua prática, implementando suas aulas com o uso desses aparelhos. Esse é o caso de um projeto que vi recentemente num canal de TV local, em que um egresso do curso de Letras está fazendo um trabalho dessa natureza que tem agradado muito aos alunos (ENTREVISTA, 2016).

PE1: a manipulação, o uso com eficiência das tecnologias permite ou permitiriam promover atividades com o professor como mediador. Tenho certeza

de que as tecnologias sendo de domínio do professor trazem benefícios para o processo de ensino e aprendizagem (ENTREVISTA, 2016).

PE2: Considero que esta já é natural, que eles sabem que deve ser utilizado, que devem preparar as aulas usando o computador, o *data show*, um documentário, um filme. Tudo isso são recursos que podem utilizar para que façam a diferença. Então, isso fica um processo natural (ENTREVISTA, 2016).

Apreende-se das vozes dos professores PCC e PE1 o entendimento de que o domínio e a integração das tecnologias da informação e da comunicação de forma pedagógica contribuem para a aprendizagem dos alunos. No sentido de corroborar com esta concepção, cita-se Belloni e Gomes (2008), que compreendem que o uso pedagógico das TDIC promove o desenvolvimento do pensamento colaborativo e autônomo de aprendizagem e, consequentemente, possibilita o desenvolvimento intelectual e socioafetivo.

Com relação à resposta do professor PE2, percebe-se que apesar deste concordar que a utilização pedagógica das TDIC traz benefícios ao processo ensino-aprendizagem, há o entendimento de que a utilização destas pelos acadêmicos é algo natural, visto que são usuários de tais recursos e, que por isso, devem saber planejar aulas inserindo tais recursos. O que se pode compreender com relação à concepção do professor PE2, é que este considera que os acadêmicos do curso são usuários das TDIC e, em decorrência disso, não é preciso discutir a inserção dos recursos tecnológicos na prática docente. Esta concepção é equivocada uma vez que ser usuário das tecnologias não garante uma formação crítica quanto ao seu uso no processo ensino-aprendizagem, portanto é fundamentalmente necessário formar os futuros professores para a integração das TDIC, para isso é preciso muni-los da reflexão teórico-prática de uso das tecnologias com a finalidade de promover a aprendizagem.

A formação inicial docente deve deixar o seu “caráter informativo e cumulativo para adquirir uma natureza mais ativa e colaborativa, centrada nos alunos (futuros docentes), focada na solução de problemas reais [...] (RIBEIRO; OLIVEIRA; MIL, 2013, p. 157). A partir desta perspectiva é possível vislumbrar a possibilidade de uma formação docente que ultrapasse a transmissão de conhecimentos sobre as tecnologias educacionais, e que apresente uma proposta formativa que promova questionamentos acerca de quais tecnologias podem ser utilizadas para a aprendizagem de determinado conteúdo. De outro modo, conforme os autores supracitados, a apropriação crítica das TDIC pelos futuros professores permite o uso criterioso das tecnologias no processo ensino-aprendizagem.

As instituições superiores, ao adequarem seus projetos pedagógicos para uma formação docente integrando as TDIC, devem buscar experiências em instituições que discutem e propõem possibilidades de uso pedagógico dos recursos digitais, além de

estabelecerem parcerias com instituições que promovem formação em tecnologia educacional como o Núcleo Tecnológico Educacional (NTE).

Outro caminho a ser tomado, é desenvolver um trabalho integrado com cursos que formam profissionais que atuam ou atuarão diretamente com as TDIC na educação, dentre estes o Curso de Licenciatura em Informática educacional que desenvolvem experiências incluindo diferentes ferramentas como *Stykyz* (software para animação vetorial), *Windows Movie Maker* (editor de filmes gratuitos), *Vídeo Spin*, *Kdenlive* (software para a produção de videoblog), *Ncesoft Flip Book Maker* (software para criação de fotolivros em 3D), *Webquest* (metodologia de pesquisa na educação que usa recursos da *Web*) dentre outros recursos que podem ser utilizados para a execução de projetos em língua materna.

Numa análise geral, todos os professores entrevistados reconhecem a contribuição que as TDIC podem trazer ao processo ensino-aprendizagem e, consideram que a formação docente deve promover o acesso às diferentes tecnologias digitais, ao uso dos recursos da internet, de modo que os futuros professores conheçam como funcionam e saibam avaliar sua utilização. Nesse sentido, em conformidade com Moraes e Teruya (2010), a inserção das TDIC na formação docente deve ocorrer de forma crítica, onde os futuros professores tenham acesso ao conhecimento de base técnica-operacional que se refere ao manuseio dos instrumentos e concepção teórica da aplicação das tecnologias na educação.

E para finalizar as questões referentes à inserção das Tecnologias Digitais no curso de Letras, perguntou-se aos professores entrevistados: Como avalia as TDIC no curso de Licenciatura Integrada em Letras da UFOPA?

PCC: Considero que o que o uso que fazemos hoje das TDICs em sala de aula condiz com a nossa realidade. Todos os professores (em maior ou menor grau) utilizam os recursos que a tecnologia pode oferecer. E os alunos em suas apresentações demonstram o quanto sabem lidar com isso, ao apresentarem trabalhos com textos, gráficos e vídeos bem editados. Os equipamentos audiovisuais aliados à mídia, de fato, são imprescindíveis. Na Ufopa, a única reclamação que ultimamente temos feito é em relação aos *data shows* e acessórios que eram fixos em sala de aula e agora já não o são, precisando o professor transportá-los sempre que necessário. Julgo isso como um desserviço, um retrocesso, em nossa universidade (ENTREVISTA, 2016).

PE1: O uso das tecnologias digitais depende do professor, não dá para se falar de modo geral. Há alguns que as utilizam bastante, têm domínio da informática, do laboratório. Os nossos professores mais velhos, aí eu me incluo, possuem uma formação tecnológica muito pobre. O máximo que usam é o *datashow*, planejam aulas e projetam. Também usam a internet para a pesquisa. As TDIC no curso de Letras são discutidas no CFI voltadas para o seu domínio e não como metodologia, ou como mediação para a aquisição do conhecimento (ENTREVISTA, 2016).

PE2: O curso mesmo não viabiliza muito. Quem viabiliza é a universidade através dos projetos que tem e na verdade é onde há o uso da tecnologia para fins de ensino. Mas o curso mesmo não tem (ENTREVISTA, 2016).

Diante das respostas apresentadas, verificou-se que as TDIC não estão sendo integradas na formação docente de modo a provocar mudanças metodológicas, ou seja, não vêm sendo utilizadas para propor novas metodologias que favoreçam a aprendizagem. Nesse sentido, pode-se constatar que, no curso de Letras, o que se tem é o “uso” das TDIC para a transmissão de conhecimentos. Assim, conforme Ribeiro, Oliveira e Mill (2013), o referido curso apresenta um modelo de formação docente que favorece a transmissão do conhecimento e as TDIC são usadas com esta finalidade.

### **4.3 Análise dos questionários aplicados aos estagiários do curso de Letras**

Nesta subseção apresenta-se o resultado dos questionários semiestruturados *online*, construídos no *Google Forms* e aplicados a dez acadêmicos-estagiários de Língua Portuguesa, que se encontram no 6º semestre do curso de Licenciatura Integrada em Letras Português/Inglês e que aceitaram fazer parte da pesquisa. Como parâmetro para a análise dos resultados levou-se em conta os conhecimentos dos acadêmicos considerando, também, as categorias de análise: Perfil profissional proposto pelo curso de Letras, Organização Curricular, Estágio Curricular Supervisionado e as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação.

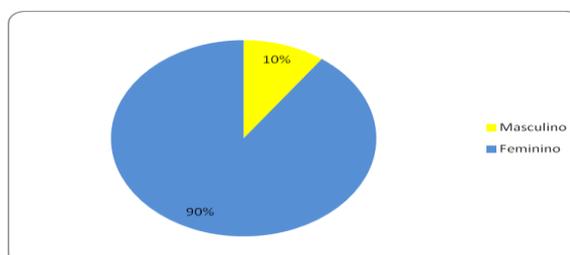
Quanto aos resultados coletados junto aos estagiários, estes serão cruzados posteriormente com o que é proposto no PPC do curso de Licenciatura Integrada em Letras Português/Inglês, com as percepções dos professores-orientadores de estágio e Coordenador do curso através das entrevistas gravadas, adotando a estratégia da triangulação.

#### **4.3.1 Perfil do licenciando em Língua Portuguesa da licenciatura integrada em Letras Português/Inglês**

O propósito central de se traçar o perfil do licenciando do curso de Letras é verificar quais as percepções que estes possuem acerca da sua formação, do curso e com relação aos saberes docentes, incluindo os tecnológicos, tendo como parâmetros as orientações das legislações que regem a sua formação profissional. A princípio, para delinear quem são estes alunos a nível pessoal considera-se relevante fazer um levantamento de informações relacionadas ao gênero, faixa etária e naturalidade dos entrevistados, para posteriormente

delimitar-se as informações no âmbito profissional. Assim, com relação ao gênero constatou-se que 90% deles pertencem ao gênero feminino (observar gráfico 1).

**Gráfico 1-** Perfil do gênero dos discentes do 6º período do curso de Licenciatura Integrada em Letras estudado



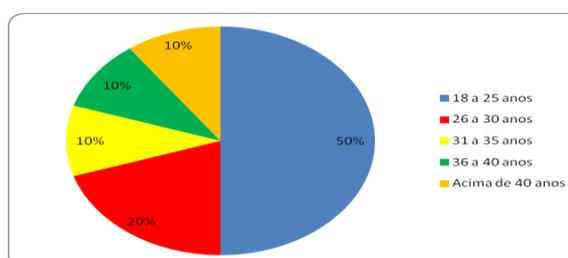
**Fonte:** Questionário de pesquisa de campo, 2016.

Este dado corresponde à publicação Estatística de Gênero (IBGE, 2011), que apresenta que as estudantes eram a maioria entre as/os universitárias/os no ensino superior, correspondendo 53% das matrículas. Conforme o IBGE (2011), o número maior de mulheres tende a se manter em todas as regiões do país.

A pesquisa das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileira, realizada em 2014 e publicada em 2016, confirma os dados do IBGE, indicando que o sexo feminino vem tendo maior participação nas instituições superiores.

Com relação à idade do grupo pesquisado, estes se encontram entre 18 e 44 anos, e a maior parte deles tem idade entre 18 a 25 anos, correspondendo ao percentual de 50%, sendo que 20% encontram-se entre 26 a 30 anos, 10% entre 31 a 35, sendo que este mesmo percentual está presente nas faixas etárias de 36 a 40 e acima de 40 anos. (Observar gráfico 2).

**Gráfico 2-** Perfil da faixa etária dos discentes do 6º período do curso de Licenciatura Integrada em Letras estudado



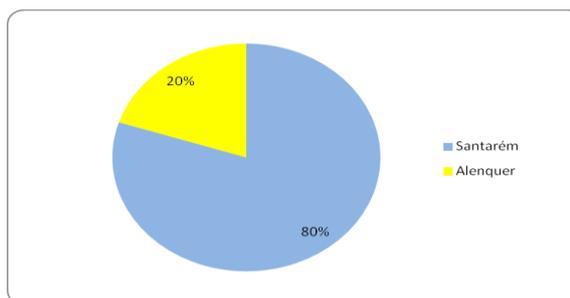
**Fonte:** Questionário de pesquisa de campo, 2016.

Os dados referentes à faixa etária condizem com os dados apresentados em 2015 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), onde 58,5%

dos estudantes do ensino superior encontram-se na faixa etária até 25 anos, confirmando que uma parcela significativa dos estudantes de graduação é constituída por jovens.

No que se refere à naturalidade, 80% dos entrevistados são naturais de Santarém e 20% naturais de Alenquer (Ver gráfico 3).

**Gráfico 3-** Perfil da naturalidade dos discentes do 6º período do curso de Licenciatura Integrada em Letras estudado



**Fonte:** Questionário de pesquisa de campo, 2016.

Os dados acima demonstram que a maior parte dos entrevistados nasceram e moram em Santarém, não precisando se deslocar para outras cidades para cursar o nível superior. Segundo a ANDIFES (2016), em âmbito nacional 56,67% dos acadêmicos são naturais dos municípios onde cursam a universidade, pode-se constatar que a política de democratização do acesso à educação superior está atingindo todas as regiões brasileiras.

Quanto à educação recebida no ensino médio, os dados revelam-nos que 100% dos estagiários entrevistados cursaram esta etapa da educação básica em escolas públicas e afirmaram não trabalhar na área de educação.

A pesquisa do perfil dos graduandos das IFES realizada, pela ANDIFES (2016), afirma que a nível nacional 84,6% dos graduandos cursou o ensino médio padrão em escola pública. Por região, os resultados da pesquisa apresentam: Norte: 86,33%, Nordeste: 86,5%, Sudeste: 80,97%, Centro-Oeste: 89,01% e Sul: 83,95%.

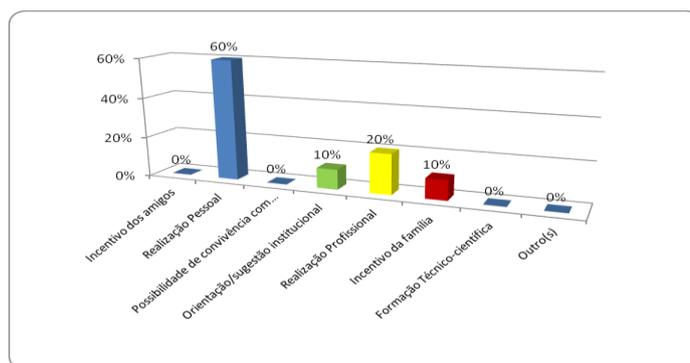
Os dados anteriores são relevantes quando se trata da formação profissional docente, pois a única informação que estes trazem sobre a docência é proveniente das experiências enquanto alunos da educação básica em escolas públicas, o que aumenta o grau de comprometimento do curso de Letras em promover uma formação que envolva tanto os conhecimentos específicos quanto os didático-pedagógicos.

O conhecimento de que os entrevistados não possuem experiências na docência, torna possível pensar na oferta de uma formação que resgate alguns princípios e orientações presentes na LDB 9393/96, dentre estas: uma “base comum indispensável ao exercício da

cidadania” (BRASÍLIA, 2005, p.14); que lhes “proporcionassem uma formação com valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres do cidadão, incluindo orientação para o trabalho”; a “capacidade de aprender tendo como base o pleno domínio da fala, da escrita e do cálculo”; “formação ética, autonomia intelectual e pensamento científico” (BRASIL, 2005, p. 16-18). Tais orientações, segundo Mello (2000), faltam na maioria dos jovens que ingressam nas licenciaturas, portando, é preciso resgatá-las para que se possa formar bons professores e, assim, contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica.

Acerca da influência na decisão de fazer o curso de Letras, 60% dos discentes afirmaram que a escolha do curso decorreu da “realização pessoal”, 20% escolheram o curso por “realização profissional”, 10% a escolha decorreu da “orientação ou sugestão profissional” e, apenas 10% do incentivo familiar (ver gráfico 4, abaixo).

**Gráfico 4-** Fatores motivacionais para a escolha do curso de Licenciatura Integrada em Letras estudado



**Fonte:** Questionário de pesquisa de campo, 2016.

Os dados anteriores correspondem ao apresentado pela pesquisa realizada por Souza e Reinert (2009), apontando que dentre os fatores que motivam os alunos na escolha do curso, os mais frequentes são a satisfação pessoal, a aptidão, a vocação, curiosidade, gosto pela matéria, mercado de trabalho. O estudo das categorias de escolha é essencial para que se possa fazer um trabalho em prol da permanência no curso. De outro modo, segundo os autores, “[...] é possível construir uma articulação geradora de um sentimento de satisfação ao longo do próprio curso e, posteriormente, da vida profissional” (SOUZA; REINERT, 2009, p. 13).

Outro aspecto abordado para traçar o perfil do licenciando em Letras foi quanto ao domínio tecnologias digitais da informação e comunicação. Os resultados foram organizados em gráficos considerando as atribuições de conceitos dadas pelos próprios acadêmicos do curso de Letras, no que se refere aos quesitos:

-Uso do computador para a elaboração de documentos (editor de texto, de planilhas, de slides, vídeos etc);

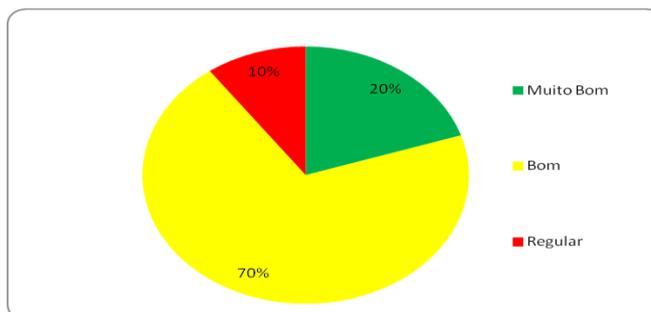
-Uso da internet para a pesquisa e download (*software*, jogos, vídeos, imagens, livros e textos etc);

-Uso das redes sociais (*Facebook, Instagram, Twiter* etc);

-Uso de recursos para compartilhamento de dados e documentos (*Google Drive*) e uso de *software* livre (editores de textos, de vídeos e demais aplicativos de multimídia em geral).

Em relação ao uso do computador para a elaboração de documentos utilizando editores de textos, planilhas, apresentação de slides e vídeos, a maioria dos acadêmicos/estagiários (70%) afirmou ter um domínio “Bom” das tecnologias digitais, sendo que 20% afirmou ter domínio “Muito Bom” e 10% domínio regular (ver gráfico 5).

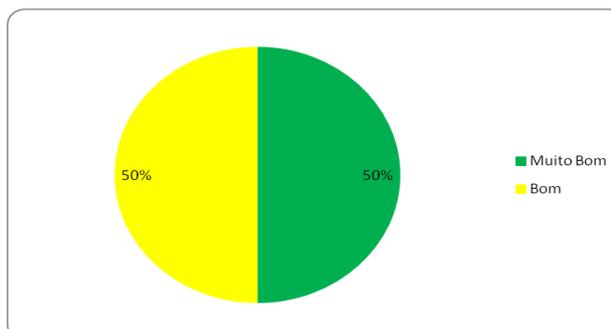
**Gráfico 5** – Domínio das TDIC pelos estagiários



Fonte: Questionário de pesquisa de campo, 2016.

Em se tratando do uso da internet para a pesquisa, 50% dos estagiários responderam fazer uso da *internet* com esta finalidade e possuem um domínio “Muito bom”, e 50% afirmaram ter um domínio “Bom”. O que demonstra que a internet é uma realidade na vida dos acadêmicos do curso de Letras (ver gráfico 6).

**Gráfico 6** – Domínio da internet pelos estagiários



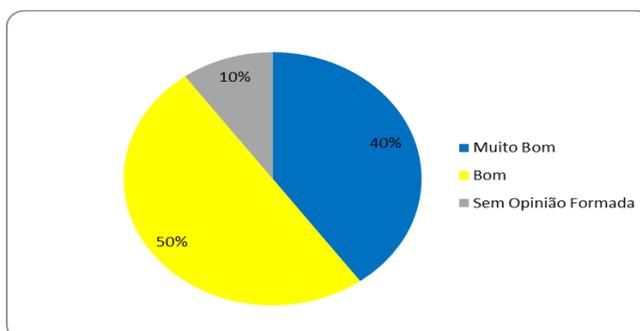
Fonte: Questionário de pesquisa de campo, 2016.

O domínio da internet e do computador pelos estagiários pode se configurar como facilitador dos estudos sistemáticos das TDIC na prática pedagógica que estimulem a aprendizagem ativa.

Segundo Sousa, Moita e Carvalho (2011), o desafio da formação docente na atualidade está em perceber os impactos que os avanços tecnológicos podem projetar na prática pedagógica e na educação. Os futuros professores da educação básica e os que atuam em outros níveis de ensino devem perceber as possibilidades de utilização das teorias e práticas associadas à informática na educação, integrando as ferramentas e multimídias digitais para a renovação das práticas cotidianas de ensino, tornando-as mais interativas, criativas e colaborativas.

Referente ao uso das redes sociais como *Facebook*, *Instagram*, *Twitter* dentre outros, 50% dos acadêmicos afirmaram ter um domínio “Bom” com relação ao uso destas redes, 40% afirmaram ter domínio “muito Bom” e 10% não apresentaram opinião formada (ver gráfico 7).

**Gráfico 7** – Domínio das redes sociais pelos estagiários



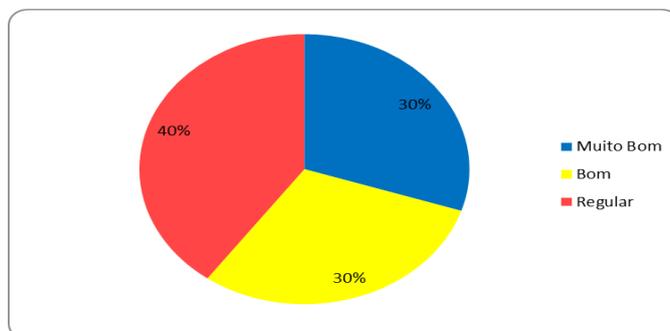
**Fonte:** Questionário de pesquisa de campo, 2016.

Os dados acima demonstram que a maioria dos entrevistados, independentemente do conceito atribuído ao próprio domínio das redes sociais, são usuários destas novas formas de comunicação e suas respectivas linguagens constituídas, por “[...] símbolos; letras maiúsculas como marcador de alteração prosódica; marca interjetiva, reticências; abreviaturas e reduções ortográficas; supressão de letra maiúscula” (SOUZA; DEPS, 2012, p. 168), dentre outras.

O gráfico 8, na página seguinte, ilustra o domínio da internet para realização de *download* de *softwares*, jogos, vídeos, imagens, livros. As respostas dos entrevistados foram: 30% afirmaram ter um domínio “Muito Bom”, 30% domínio “Bom”, e 40% regular. Os dados apresentados estão equilibrados e demonstram que apesar de uma parcela dos

acadêmicos ter afirmado possuir um domínio regular da internet para *download*, a maior parte sabe buscar aplicativos na internet e baixá-los conforme a necessidade.

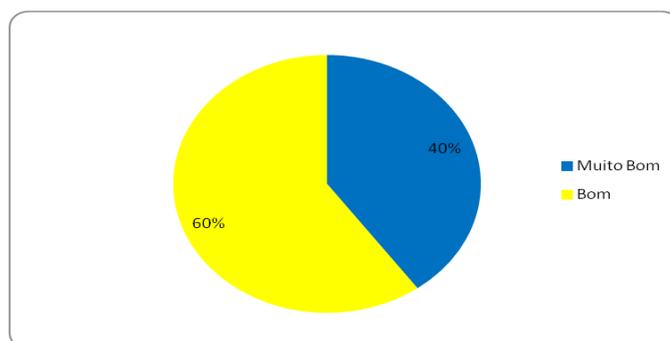
**Gráfico 8** – Domínio da internet para *download* pelos acadêmicos/estagiários de Letras estudado



Fonte: Questionário de pesquisa de campo, 2016.

Quanto ao uso da internet para comunicação via *WhatsApp* e *email*, 60% dos acadêmicos afirmaram ter domínio “Muito Bom” e 40% domínio “Bom”. Maior parte dos acadêmicos entrevistados sabe fazer uso de recursos da internet para se comunicar, enviar mensagens, o que pode ser verificado no gráfico 9, abaixo.

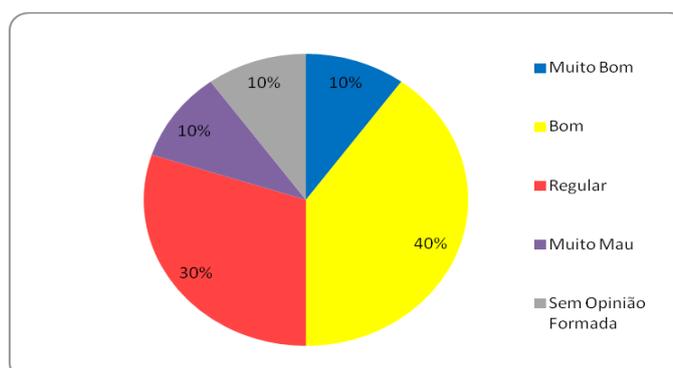
**Gráfico 9** – Domínio da internet para comunicação via *WhatsApp* e *e-mail* pelos acadêmicos/estagiários de Letras estudado



Fonte: Questionário de pesquisa de campo, 2016.

Questionados sobre o domínio dos recursos da internet para a elaboração e compartilhamento de documentos (*Google Drive*), 40% dos entrevistados afirmaram ter um domínio “Bom”, 30% regular, 10% “Muito Bom”, 10% “Muito Mau” e 10% sem opinião formada. Considera-se que o *Google Drive* é uma ferramenta que deve ser explorada pelos acadêmicos, pois disponibiliza recursos que podem favorecer tanto para armazenamento, quanto para criação e compartilhamento de documentos (ver gráfico 10).

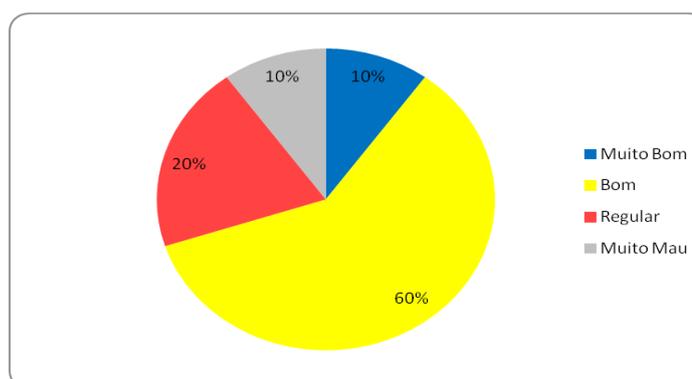
**Gráfico 10** – Domínio dos recursos de internet para elaboração e compartilhamento de documentos (*Google Drive*), *email* pelos acadêmicos/estagiários de Letras estudados



Fonte: Questionário de pesquisa de campo, 2016.

Quanto ao domínio do *software* livre (editores de texto, de vídeos, aplicativos de multimídia em geral), 60% dos acadêmicos entrevistados afirmaram ter um domínio “Bom”, 20% regular, 10% “Muito Mau” e 10% domínio “Muito Bom”. Os dados do gráfico 11 revelam que os entrevistados têm conhecimento acerca de alguns aplicativos apresentados em *software* livre, utilizados para as atividades diárias como digitação de textos, edição de vídeos dentre outros.

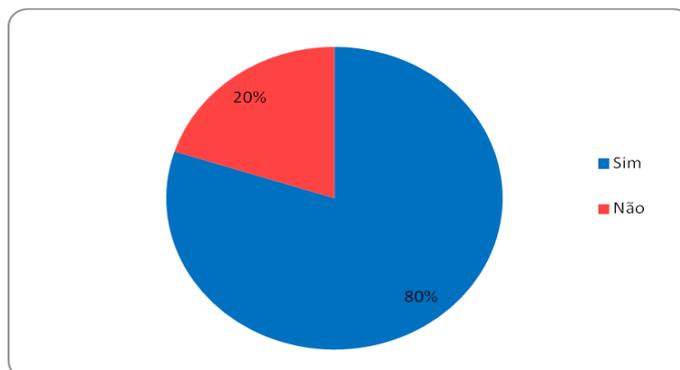
**Gráfico 11** – Domínio de *software* livre pelos acadêmicos/Estagiários do curso de Letras estudado



Fonte: Questionário de pesquisa de campo, 2016.

Os acadêmicos foram questionados se possuíam computador, internet em casa, e também, quanto aos locais de acesso, a frequência e a finalidade de uso deste meio de comunicação. Os resultados foram os seguintes: indagados se possuíam computador em casa, 80% dos estagiários entrevistados responderam possuí-lo e 20% afirmaram não ter este equipamento em casa. Isso comprova que embora o computador pessoal tenha se popularizado, este ainda não é acessível a todos igualmente (ver gráfico 12).

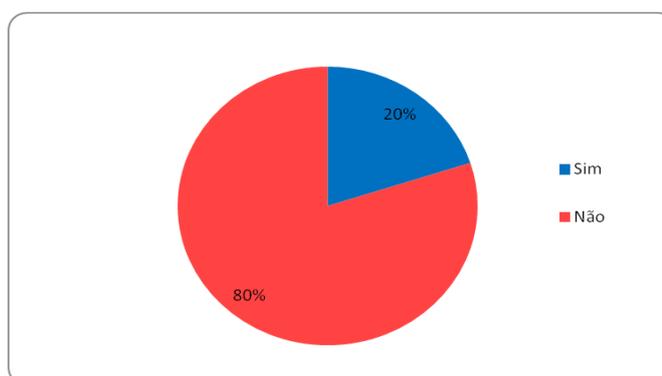
**Gráfico 12** – Posse de computador pelos acadêmicos/estagiários do curso de Letras estudado



**Fonte:** Questionário de pesquisa de campo, 2016.

Referente à posse da internet em casa, 80% dos acadêmicos entrevistados não possuem internet em casa e 20% afirmaram possuir. É possível constatar no gráfico abaixo que maior parte dos entrevistados está familiarizada com a internet e seus recursos. (Observar gráfico 13).

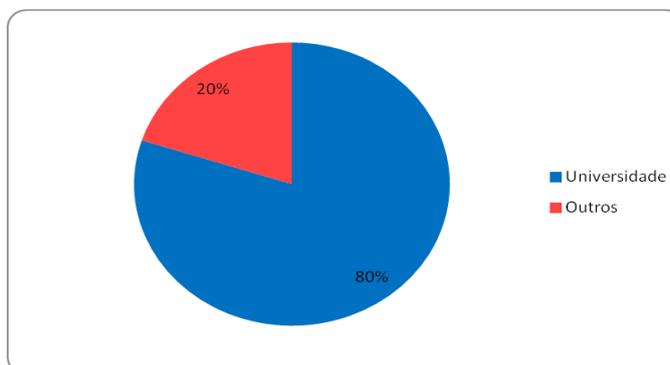
**Gráfico 13** – Posse de internet pelos acadêmicos/estagiários do Curso de Letras estudado



**Fonte:** Questionário de pesquisa de campo, 2016.

Dos que responderam não possuir internet, 80% acessam a internet na universidade e 20% em locais como casa de amigos ou parentes, *lan house*, locais públicos dentre outros. É possível apreender que a internet, embora esteja disseminada em nossa sociedade, não é acessível a todos, ou seja, nem todos possuem poder aquisitivo para instalá-la. Os dados comprovam que a maior parte dos acadêmicos estudados acessa a internet na universidade. O gráfico 14, na página seguinte, ilustra os resultados encontrados.

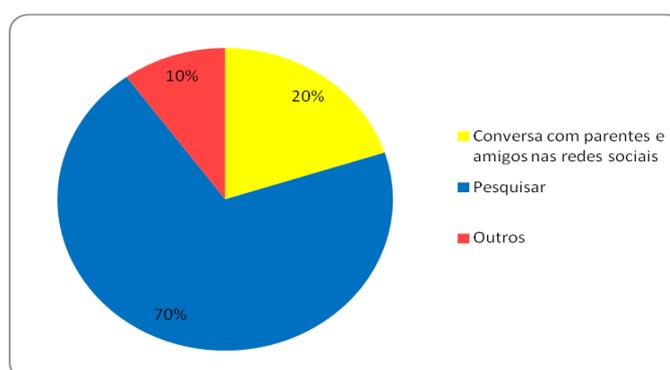
**Gráfico 14** – Locais de acesso da internet pelos acadêmicos/estagiários do Curso de Letras estudado



**Fonte:** Questionário de pesquisa de campo, 2016.

Perguntado para quais atividades utilizam a internet, 70% dos acadêmicos responderam usá-la para pesquisas, 20% para conversar com parentes e amigos através das redes sociais e 10% utilizam para outros fins como: ouvir música, assistir filmes, para *download* dentre outros. Os dados comprovam que mais da metade dos entrevistados usa a internet para pesquisas acadêmicas (observar gráfico 15).

**Gráfico 15** – Tipos de acesso da internet pelos acadêmicos/estagiários de Letras estudado

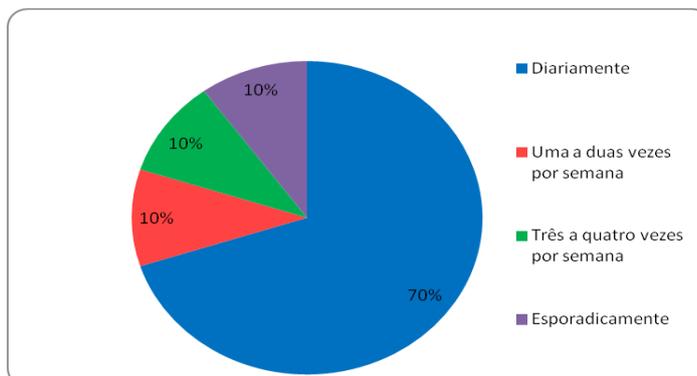


**Fonte:** Questionário de pesquisa de campo, 2016.

Indagados sobre a frequência de uso da internet, 70% dos acadêmicos entrevistados afirmaram usar a internet diariamente, sendo que 10% indicaram utilizá-la esporadicamente, 10% de três a quatro vezes por semana e 10% uma ou duas vezes por semana.

Os dados demonstram que os entrevistados usam a rede diariamente, ou seja, encontram-se em constante conexão na rede mundial utilizando-a para diversos fins (ver gráfico 16).

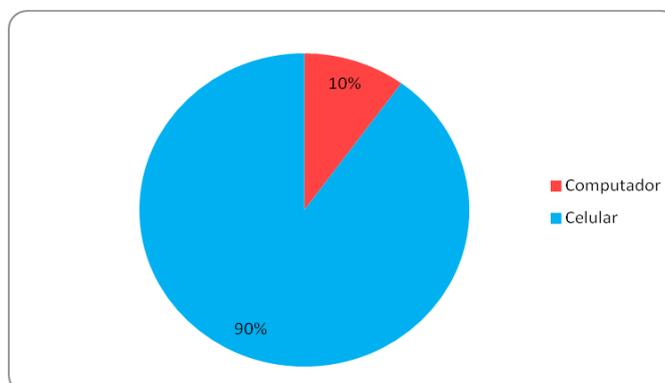
**Gráfico 16** – Frequência de acesso da internet pelos acadêmicos/estagiários de Letras estudado



Fonte: Questionário de pesquisa de campo, 2016.

O gráfico 17 demonstra que 90% dos acadêmicos entrevistados afirmaram acessar a internet através do celular, e somente 10% acessam pelo computador. O aparelho celular é o recurso mais utilizado para acesso à rede mundial de computadores (ver gráfico 17).

**Gráfico 17**– Meios de acesso à internet pelos acadêmicos/estagiários de Letras estudado



Fonte: Questionário de pesquisa de campo, 2016.

Os dados coletados acerca da posse e domínio das TDIC dos acadêmicos/estagiários do curso de Letras conduzem a pensar no quanto se pode aproveitar destes para a proposição de uma formação de professores de Letras tendo como foco os gêneros digitais.

Os dados que tratam dos domínios tecnológicos dos estagiários (dispostos nos gráficos 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16) podem servir para delinear uma proposta de integração das tecnologias digitais no ensino de língua portuguesa como promotora de letramento digital, ultrapassando a simples aprendizagem de um código ou de uma tecnologia, pois envolve a “[...] atribuição de significados às informações provenientes de textos construídos com

palavras, gráficos, sons e imagens dispostos em um mesmo plano” (ALMEIDA, 2000, p. 174).

As respostas dos acadêmicos demonstram que se encontram inseridos no universo digital, sendo usuários da *internet*, assíduos dos aplicativos de trocas de mensagens, de *downloads*, *softwares*, dentre outros. O uso do computador e dos recursos da *Internet* é uma realidade no cotidiano dos entrevistados e, portanto, o objetivo não é questionar tais domínios, mas discutir as possibilidades de direcionar as propriedades pedagógicas de tais recursos para o processo ensino-aprendizagem. O grande desafio formativo, segundo Demo (2009, p. 37) é aprender a “[...] envolver os estudantes no processo de aprendizagem, fomentar habilidades de aprendizagem autônoma, embora preferencialmente coletiva, desenvolver habilidade de construção de conhecimento, motivar a aprendizagem sem fim”. Apreende-se, então, que os futuros professores além da fluência tecnológica precisam das habilidades pedagógicas para integrar as tecnologias digitais na produção de ambientes de aprendizagem interativos, constituídos por uma linguagem dinâmica virtual.

Portanto, as respostas dos estagiários tornam possível a percepção do quanto as tecnologias digitais fazem parte do universo acadêmico, e que se bem exploradas podem favorecer uma proposta de uma formação de professores de língua materna que explore as potencialidades do mundo virtual, objetivando novas práticas de leitura e escrita de gêneros textuais multimodais.

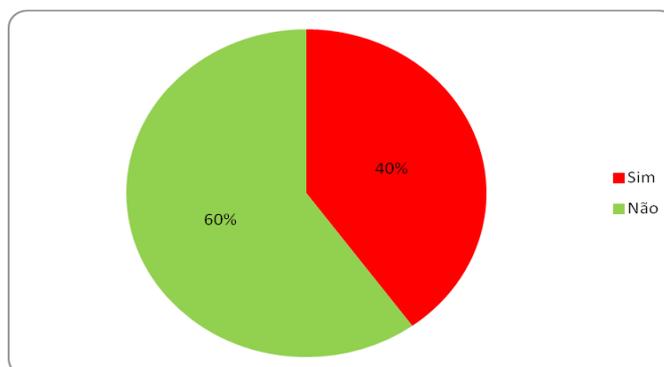
#### **4.3.2 Organização curricular da licenciatura integrada em Letras Português/Inglês**

A partir dos questionários aplicados aos discentes foi possível, também, obter informações destes acerca dos conhecimentos que possuem quanto aos documentos legais que subsidiam o PPC do curso de Letras, e conseqüentemente, dão as bases para a formação docente. Assim, procedeu-se com o levantamento de dados sobre os conhecimentos pertinentes a Lei de Diretrizes e Bases da Educacional (Lei 9394/96), as Diretrizes Curriculares para o curso de Letras (Parecer 492/2001) e as novas diretrizes para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Resolução CNE/CP 2/2015).

A princípio os discentes foram indagados quanto ao conhecimento do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Integrada em Letras Português/Inglês, e os resultados foram: 60% dos entrevistados afirmaram desconhecer-lo e 40% informaram conhecê-lo, tendo

acesso a este entre o primeiro e quarto períodos do curso. Constatou-se que mais da metade dos entrevistados não conhecia o PPC do curso de Letras (ver gráfico 18).

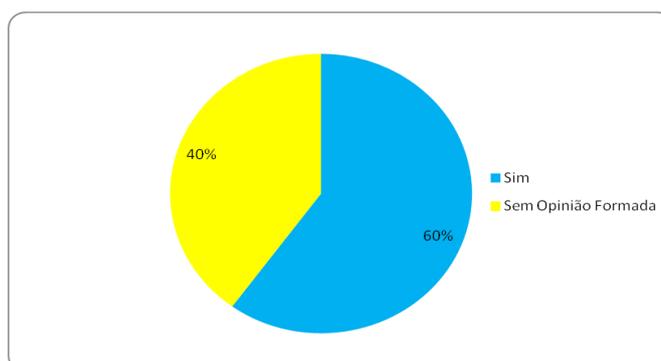
**Gráfico 18-** Conhecimento do PPC do curso de Letras estudado



**Fonte:** Questionário de pesquisa de campo, 2016.

Perguntados sobre o conhecimento da LDB 9394/96, 60% dos acadêmicos entrevistados afirmaram conhecê-la e 40% não expressaram opinião. Os dados revelam que seis entrevistados tiveram acesso ao referido documento no curso, o que encontra-se ilustrado no gráfico 19, abaixo.

**Gráfico 19-** Conhecimento da LDB 9394/96



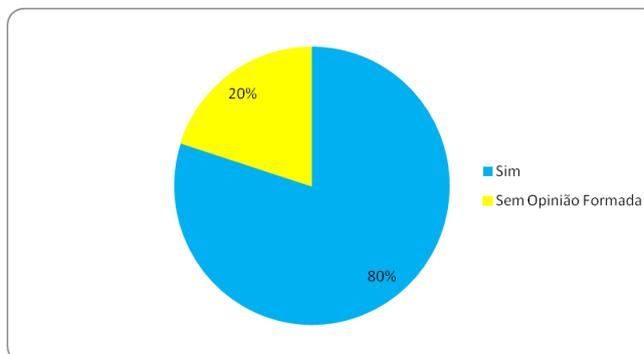
**Fonte:** Questionário de pesquisa de campo, 2016.

O conhecimento da LDB é fundamental para subsidiar a formação docente, contribuindo para que os futuros professores compreendam a estrutura e funcionamento, os preceitos teóricos e a finalidade da educação nacional brasileira.

Quanto ao conhecimento das Diretrizes Curriculares para o curso de Letras (Parecer CNE/CES 492/2001), 80% afirmaram conhecê-la e 20% afirmaram não ter uma opinião formada sobre estas diretrizes.

O conhecimento da LDB e das Diretrizes Curriculares do curso de Letras encontra-se demonstrado no gráfico 20.

**Gráfico 20-** Conhecimento das DCN para o curso de Letras estudado

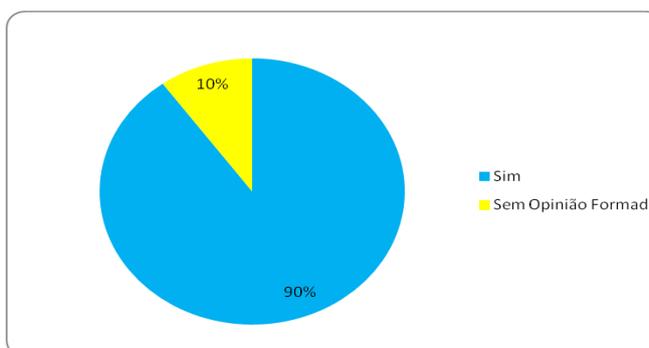


**Fonte:** Questionário de pesquisa de campo, 2016.

Os dados remetem a compreensão de que 80% dos acadêmicos entrevistados possuem o conhecimento das propostas científico-pedagógicas apresentadas pelas diretrizes do Curso de Letras e, portanto, têm conhecimento das competências linguísticas necessárias a sua formação, dominando a(s) língua(s), objetos de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais; e compreendem a sua formação profissional como um processo contínuo, autônomo e permanente considerando a linguagem tecnológica.

As informações do gráfico 21, referentes à questão relacionada ao conhecimento dos entrevistados sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (BRASIL, 2015), demonstram que 90% dos acadêmicos afirmaram conhecê-la e apenas 10% afirmaram não ter uma opinião formada.

**Gráfico 21-** Conhecimento das DCN para a formação inicial em nível superior



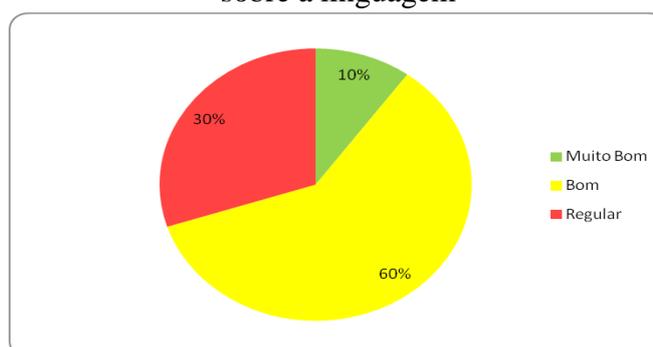
**Fonte:** Questionário de pesquisa de campo, 2016.

Os dados demonstram que os documentos legais que norteiam o PPC do curso de Letras são de conhecimento dos 90% dos discentes entrevistados. Compreende-se, então, que os acadêmicos entrevistados adquiriram o conhecimento das leis que norteiam a política da educação nacional brasileira.

Em conformidade com Saviani (2006), é importante que os educadores se mantenham informados sobre as leis gerais da educação, pois estas afetam cada aspecto do fazer educativo, mexendo com a vida de milhões de alunos e professores, atingindo toda a população do país. E, considerando as discussões de Castro (2005), é fundamental que se assumam um posicionamento de que os futuros professores precisam saber que as normativas legais para a formação docente fazem parte de uma reforma da formação de professores implantadas no Brasil na atualidade, seguindo as orientações dos organismos multilaterais de financiamento, no sentido de dar uma nova caracterização às práticas de formação docente que até então se encontram reduzidas ao conteudismo e a desarticuladas com a realidade.

Quanto à reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico, os percentuais foram: 60% dos discentes entrevistados atribuíram um conceito “bom” para esta competência, 10% atribuíram “muito bom” e 30% “regular”. Os dados apresentados tiveram o mesmo percentual do domínio do uso da língua portuguesa (observar gráfico 22).

**Gráfico 22-** Domínio da reflexão analítica e crítica sobre a linguagem

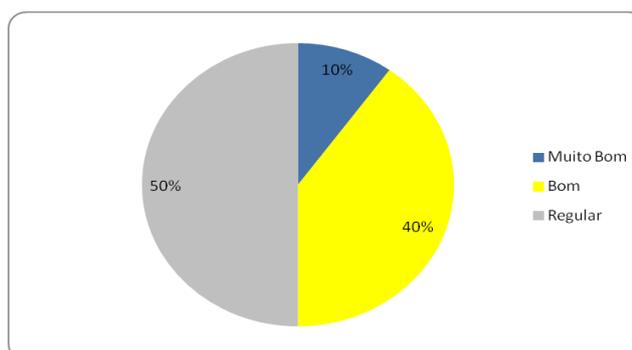


**Fonte:** Questionário de pesquisa de campo, 2016.

Os domínios anteriores confirmam que mais da metade dos acadêmicos entrevistados afirma ter um conhecimento linguístico, concebendo a língua como um sistema simbólico utilizado na comunidade linguística. Flores e Teixeira (2006) acrescentam que o domínio da língua refere-se à possibilidade de relacionar o ensino da língua e a leitura, a relação língua e a escrita, e entre o ensino da língua e a adoção de uma concepção sociointeracionista da linguagem, conforme as proposições metodológicas da Linguística da Enunciação.

Perguntados se o curso de Letras está proporcionando a visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguística e literária que fundamentam a formação profissional, e os resultados obtidos foram: 50% dos entrevistados atribuíram um conceito “regular” para este quesito, 40% afirmaram ter um conhecimento “bom” e 10% conceito “muito bom” (observar gráfico 23).

**Gráfico 23-** Visão crítica das perspectivas teóricas da investigação linguística e literária da formação profissional



**Fonte:** Questionário de pesquisa de campo, 2016.

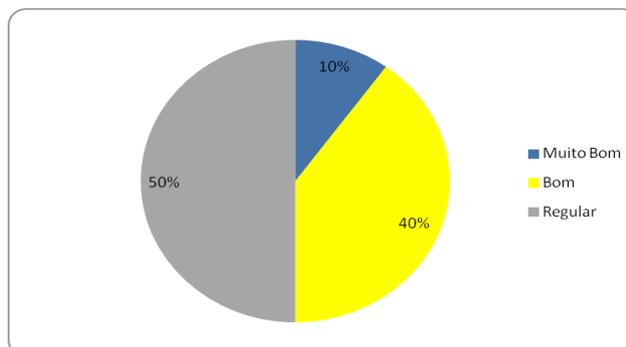
O curso de Letras, segundo os entrevistados, vem garantindo uma formação profissional docente, considerando os conhecimentos linguísticos e literários fundamentais para o ensino da língua no âmbito da educação básica. Entende-se como domínio dos conhecimentos linguísticos, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, “domínio da linguagem como atividade discursiva e cognitiva e domínio da língua como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística” (BRASIL, 1998, p. 19).

O domínio dos conhecimentos literários, segundo Bagno e Rangel (2005, p. 76) está relacionado à capacidade de “usufruir das variadas possibilidades que o texto literário oferece”, ultrapassando a visão sistêmica da história e da teoria literária que colocam em segundo plano a leitura efetiva do texto.

A insatisfação dos entrevistados encontra-se presente quando questionados acerca da preparação profissional atualizada de acordo com a dinâmica do mercado. Tal insatisfação é verificável nas seguintes respostas: 50% dos entrevistados atribuíram o conceito “regular” para este quesito, 40% atribuíram um conceito “bom” e 10% um conceito “muito bom”.

Os dados confirmam que 50% dos entrevistados não se sentem preparados para o mercado de trabalho, embora uma parcela (40%) tenha atribuído um conceito “bom”, e 10% “muito bom” neste quesito (ver gráfico 24).

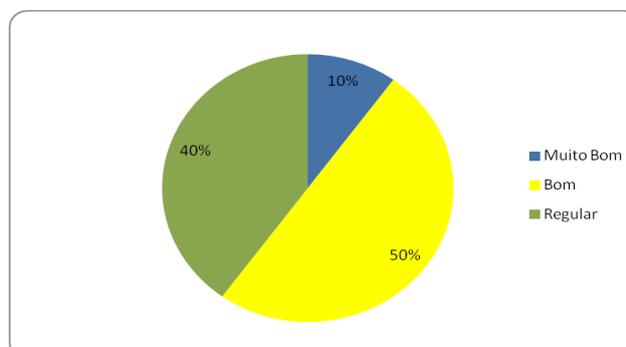
**Gráfico 24-** Preparação profissional atualizada conforme dinâmica do mercado



**Fonte:** Questionário de pesquisa de campo, 2016.

Indagados sobre a percepção dos diferentes contextos interculturais, 50% dos alunos entrevistados atribuíram um conceito “bom”, 40% conceito “regular” e 10% “muito bom” (ver gráfico 25). Os dados demonstram que os acadêmicos entrevistados entendem o que é uma formação que contempla o interculturalismo (atribuindo os conceitos bom e muito bom), significando que o curso de Letras contempla este aspecto na formação inicial.

**Gráfico 25-** Percepção dos contextos interculturais



**Fonte:** Questionário de pesquisa de campo, 2016.

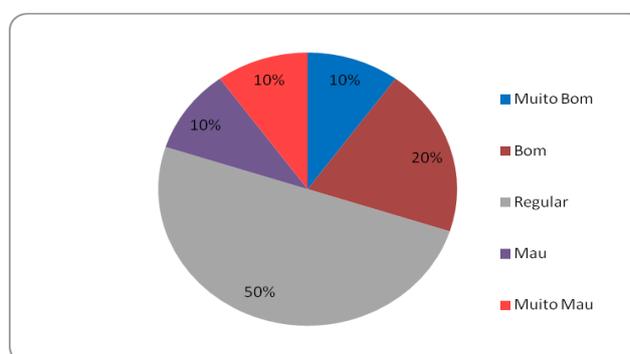
Para melhor compreensão do que é interculturalismo na formação de professores nos reportamos a Garcia (1999), que considera que os professores devem ser formados para o domínio de competências didáticas que lhes possibilite o desenvolvimento de projetos curriculares integrando a dimensão intercultural. Nesse sentido, a formação de professores deve discutir temas como diversidade cultural, desigualdade social, processo de globalização dentre outros, mas também buscar desenvolver metodologias de ensino que proporcione a reflexão e análise intercultural.

Ao se fazer uma análise dos domínios da área da língua portuguesa, os acadêmicos entrevistados afirmaram ter um conhecimento em média “bom”, porém, quando se trata da

preparação para o mercado de trabalho, ou seja, neste caso para a docência, o conceito cai para regular, demonstrando que os acadêmicos não se sentem preparados para o exercício da profissão.

Questionados sobre o desenvolvimento da competência na utilização dos recursos de informática, os entrevistados atribuíram conceitos que tornaram possível uma avaliação do nível de conhecimento tecnológico desenvolvido pelo referido curso. Então, as respostas foram: 50% dos acadêmicos entrevistados atribuíram conceito “regular”, 20% conceito “bom”, 10% “mau”, 10% “muito mau”, conforme ilustrado no gráfico 26, abaixo.

**Gráfico 26-** Competência na utilização dos recursos de Informática



**Fonte:** Questionário de pesquisa de campo, 2016.

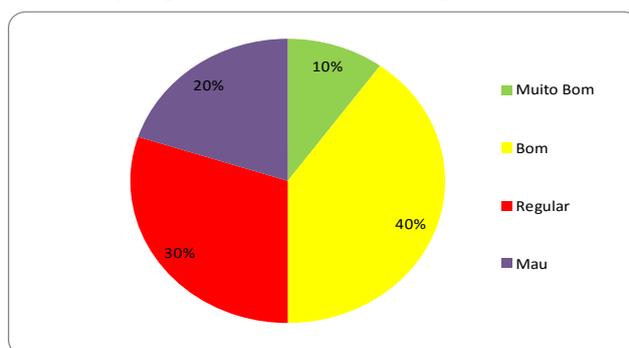
Os dados anteriores demonstram que o curso de Letras estudado não está proporcionando o acesso frequente aos recursos de Informática aos acadêmicos entrevistados (notável nos percentuais referente aos conceitos regular, mal e muito mal), sendo que somente um percentual total de 30% (incluindo os conceitos bom e muito bom) deram conceitos favoráveis ao curso.

O uso competente dos recursos de Informática é fundamental para os professores que almejam atuar na educação básica, pois, tais recursos estão presentes nas escolas e devem ser explorados em prol da aprendizagem. A exploração dos recursos, pelos professores, requer que estes tenham recebido em suas formações “[...] muito mais que o domínio do seu manuseio, exigindo, antes, articulação de saberes teóricos, práticos, didáticos e metodológicos, corroborando investimento em um novo perfil profissional do docente” (LOPES; ALONSO; MACIEL 2013 apud MILL, 2013, p. 182).

Os dados referentes ao domínio dos conteúdos básicos que são objetos dos processos de ensino e de aprendizagem no ensino fundamental e médio, nos revelam que 40% dos entrevistados afirmaram ter domínio “bom”, 10% atribuíram conceito “muito bom”, 30%

atribuíram “regular” e 20% “mau” (ver gráfico 27). Os dados demonstram que boa parte dos acadêmicos entrevistados afirmou saber relacionar e dominar os conteúdos para o ensino na educação básica.

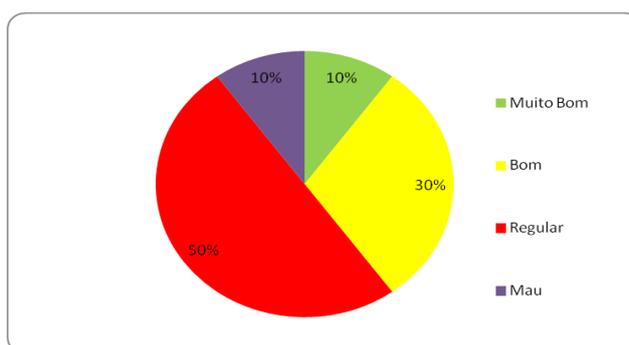
**Gráfico 27-** Domínio dos conteúdos básicos para atuação profissional da educação básica



Fonte: Questionário de pesquisa de campo, 2016.

Quanto ao domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitem a transposição do conhecimento para os diferentes níveis de ensino, 50% dos entrevistados atribuíram o conceito “regular”, 30% atribuíram conceito “bom”, 10% “muito bom” e 10% “mau” (ver gráfico 28). De acordo com as informações, o curso de Letras vem oferecendo uma formação docente relativamente regular no quesito métodos e técnicas, visto que maior parte dos acadêmicos entrevistados atribuíram conceitos favoráveis como: regular, bom e muito bom.

**Gráfico 28 -** Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas



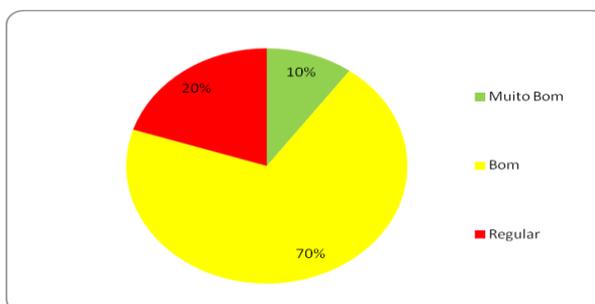
Fonte: Questionário de pesquisa de campo, 2016.

Para o entendimento do que vem a ser o domínio de métodos e técnicas pedagógicas nos reportamos a Libâneo (1994), que define o método como sendo um conjunto de ações, procedimentos que constituem de forma específica a ação docente. E, as técnicas estão relacionadas aos métodos, são as formas como se coloca os conteúdos aos alunos, por

exemplo, se o professor opta pelo “método trabalho em grupo” em determinada aula, deve saber que este método pode ser desenvolvido através das técnicas como: debate, tempestade mental, GV-GO, seminários dentre outros.

Ao avaliarem se o curso de Letras está preparando profissionais para o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas, tomar decisões e trabalhar em equipe, 70% dos entrevistados atribuíram um conceito “bom” para este quesito, 20% “regular” e 10% “muito bom” (observar gráfico 29). Pode-se supor que os alunos estão sendo formados para saberem se posicionar diante de uma dada situação

**Gráfico 29** – Capacidade de resolver problemas, tomar decisões e trabalhar em equipe

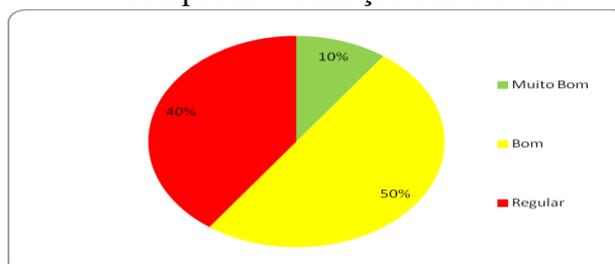


Fonte: Questionário de pesquisa de campo, 2016.

É preciso que se compreenda, segundo o Guia de Orientações Metodológicas Gerais (MEC, 2001), um dos principais desafios para a formação de professores é formar profissionais com capacidade de resolução de problemas e de tomar decisões rápidas em função do contexto. Para isso, os futuros professores devem ser habilitados para mobilizar os conhecimentos e recursos trabalhados ao longo de sua formação.

Questionados se o curso de Letras está ofertando uma formação que considera a multidisciplinaridade de saberes que compõem a formação universitária em Letras, 50% dos acadêmicos atribuíram um conceito “bom” para este aspecto formativo, 40% atribuíram um conceito “regular” e 10% um conceito “muito bom” (ver gráfico 30, abaixo).

**Gráfico 30** - Domínio das multiplicidades de saberes que compõem a formação universitária



Fonte: Questionário de pesquisa de campo, 2016.

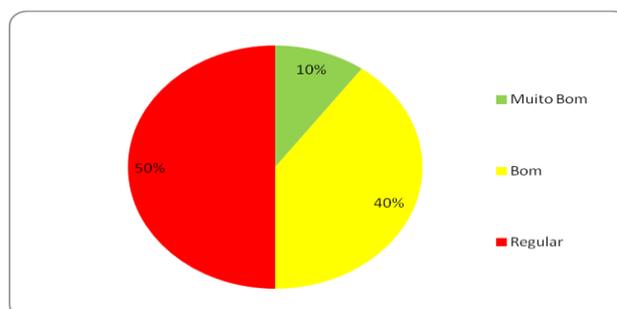
Os dados apresentados sobre a “multiplicidade de saberes” informam que o curso de Letras/UFOPA os têm mobilizado, o que pode ser verificado através dos conceitos atribuídos (Bom e Muito Bom) que atinge um percentual total de 60% das respostas dos entrevistados.

As Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica (BRASIL, 2001), propõem que os cursos de formação de professores devem formar para uma atuação multidisciplinar, onde além de permitir o aprofundamento da área em que irá atuar, o futuro professor é instigando a dialogar com a produção de conhecimento de outras áreas, possibilitando a reinterpretção dos conhecimentos no contexto da educação básica.

Conforme Nascimento, Braz e Castro (2012), os futuros professores devem aprender a lidar com as multiplicidades de saberes, sabendo que estes provêm de variadas fontes, são construídos em diferentes momentos e tempos didáticos sendo, portanto, diversificado.

O gráfico 31 abaixo apresenta os dados correspondentes à avaliação dos acadêmicos entrevistados quanto à oferta de uma formação profissional que considera o compromisso ético, a responsabilidade social e educacional. Para as referidas competências os entrevistados atribuíram os seguintes conceitos: 50% “regular”, 40% “bom” e 10% “muito bom” (gráfico 31, abaixo). Estes conceitos comprovam que o curso está ofertando uma formação profissional tendo como base os valores éticos e sociais.

**Gráfico 31** – Compromisso ético, responsabilidade social e educacional



**Fonte:** Questionário de pesquisa de campo, 2016.

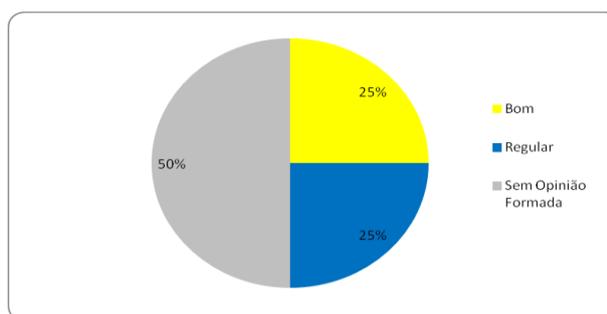
Segundo Bauer e Bassi (2006), a proposta de uma formação inicial de professores pautada no compromisso ético, responsabilidade social e educacional significa formar profissionais competentes, capazes de refletir sobre as condutas humanas, respeitando as diversidades e diferenças sociais e comprometendo-se com a educação.

Conforme a Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica (BRASIL, 2001, p. 69), deve-se promover uma formação que além de áreas e

disciplinas escolares, promova o “[...] desenvolvimento cognitivo, o cuidado com aspectos afetivos, físicos, sócio-culturais e éticos, a partir da constituição de valores comprometidos com os princípios estéticos, políticos e éticos que orientam a educação escolar numa sociedade democrática”.

Em relação à articulação teórico-crítica com os domínios da prática, 50% dos alunos entrevistados não expressaram opinião sobre esta competência, 25% atribuíram o conceito “bom” e 25% “regular” (ver gráfico 32, a seguir). Os dados comprovam que a formação de professores do curso de Letras não vem dando embasamento suficiente para que os acadêmicos estabeleçam relação desta com a prática, o que pode ser comprovado através das respostas dos entrevistados que não apresentaram uma opinião sobre este assunto.

**Gráfico 32** – Articulação teórico-crítica com o domínio da prática



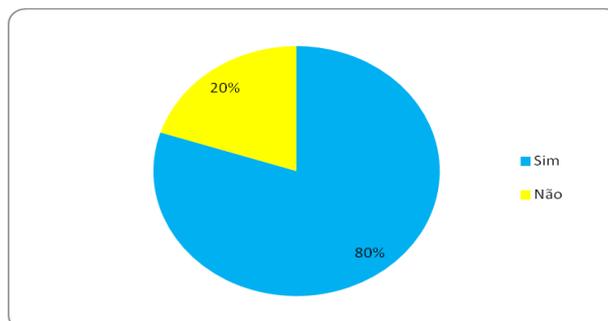
Fonte: Questionário de pesquisa de campo, 2016.

Tardif (2002), ao abordar a relação entre teoria e prática na formação inicial docente, defende que precisa ocorrer a aproximação dos futuros profissionais ao âmbito da escola, local onde exercerão a profissão. A aproximação, entre os conhecimentos teóricos adquiridos no curso com o ambiente escolar, promove a constituição de um saber docente consistente, pois os futuros professores vivenciam situações reais interagindo com os alunos e demais profissionais partilhando de informações, planejando ou tomando decisões.

Os acadêmicos do curso de Letras que participaram da pesquisa foram questionados sobre as dificuldades de permanência e perspectivas iniciais sobre o seu curso; e também sobre os espaços físicos onde estudam e têm acesso; sobre os materiais de apoio dentre outros, que favorecem o desenvolvimento cognitivo e social.

Indagados com relação às dificuldades enfrentadas para permanecer no curso de Letras, 80% dos acadêmicos entrevistados afirmaram enfrentar dificuldades para permanecer no curso, e 20% afirmaram não ter problema algum (observar gráfico 33).

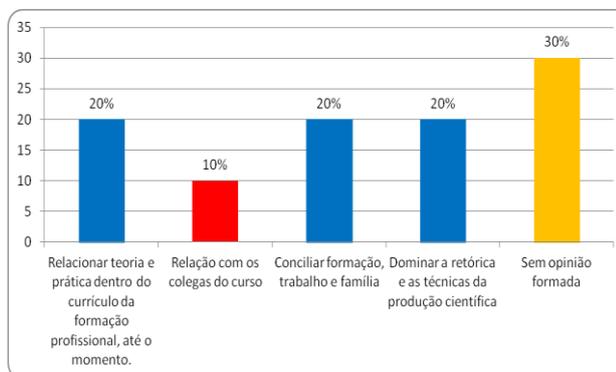
**Gráfico 33** – Dificuldades para permanecer no curso de Letras estudado



**Fonte:** Questionário de pesquisa de campo, 2016.

As dificuldades apontadas pelos acadêmicos foram as seguintes: “Relacionar teoria e prática com a atuação profissional (20%)”, “conciliar formação, trabalho e família” (20%), “domínio da retórica” (20%), “relação com os colegas do curso” (10%), não expressou opinião sobre o assunto (30%) (Ver gráfico 34).

**Gráfico 34** – Especificação das dificuldades para permanecer no curso de Letras estudado



**Fonte:** Questionário de pesquisa de campo, 2016.

No gráfico anterior, que especifica as dificuldades dos acadêmicos em se manter no curso, verificou-se que 30% dos entrevistados não souberam se posicionar sobre esta questão, porém, dentre as dificuldades apontadas pela maioria, estão relacionadas à “relação teoria e prática” e “domínio da retórica”, bem como as “técnicas de produção científica”.

Quanto ao domínio da retórica, pode-se apreender que os acadêmicos indicaram ter dificuldade para falar em público. Entende-se retórica, segundo o Minidicionário Escolar de Língua Portuguesa, como sendo a “arte de bem falar; conjunto de regras relativas à eloquência; oratória” (RIOS, 2010, p. 451). No que se referem as “técnicas de produção

científica”, estas estão relacionadas às dificuldades dos alunos na produção de textos científicos.

Ao questionarmos as expectativas iniciais dos discentes entrevistados, 9 alunos responderam a questão e somente um aluno não tinha uma opinião formada. As expectativas dos acadêmicos encontram-se listadas no quadro 12, abaixo.

**Quadro 12** – Expectativas dos acadêmicos entrevistados do curso de Letras estudado

Acadêmico/Estagiário	Justificativa
AE1	“Por em prática, da melhor maneira possível, tudo o que me foi atribuído e ensinado, durante o curso de Letras”
AE2	“Entendimento pleno da Língua portuguesa”
AE3	“Conseguir emprego”
AE4	“de enfrentar o desafio de dar aula”
AE5	“repassar da forma mais eficaz possível, todo o conhecimento adquirido durante minha vida acadêmica”
AE6	“Buscar formação em Língua Portuguesa”
AE7	“Buscar aprimoramento do estudo amplo da língua portuguesa, primeiramente por um gosto imenso pela leitura”
AE8	“Boa formação para atuar na sala de aula, principalmente as dominações das teorias. Sempre tive bom desempenho na língua portuguesa”

**Fonte:** Questionário de pesquisa de campo, 2016.

As respostas dadas pelos acadêmicos, de modo geral, estão concentradas na busca de uma formação em língua portuguesa objetivando a prática no âmbito da escola, e conseguir um emprego. Estas respostas não são diferentes da pesquisa realizada por Oliveira (2014, p. 5), no curso de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG), Regional Jataí. A pesquisa, entre os concluintes do curso de Letras/Português apresenta que a escolha do curso foi por “gostar do idioma”, “ter afinidade e interesse pela área”, “habilidade para desenvolver o uso da língua”, “ampliar conhecimentos”, “conseguir um bom emprego” dentre outros.

As respostas dos acadêmicos refletem, segundo D’ávila (2011, p. 355), “o discurso da qualificação, amplamente veiculado na sociedade neoliberal, prega o contínuo aprimoramento do sujeito e de suas competências e qualificações”. E, nesse sentido o ingresso no curso superior representa o acesso a um emprego melhor e um reconhecimento social.

Ao ser solicitada a caracterização de um perfil profissional para o acadêmico do curso de Letras, somente 40% dos acadêmicos se posicionaram quanto a esta questão e 60% não têm uma opinião formada. Assim, as respostas obtidas enquanto justificativas encontram-se no quadro 13, a seguir.

**Quadro 13** – Caracterização do perfil profissional dos acadêmicos do curso estudado

Acadêmico/Estagiário	Justificativa
AE1	“Não há como caracterizar um perfil exato, pois essa caracterização varia de acordo com o grau de interesse de cada um”
AE2	“Dominar a Língua Portuguesa, obter conhecimento e competência para o desenvolvimento de um trabalho profissional”
AE3	“Trabalhar com amor a profissão”
AE4	“Adquirir conhecimentos para uma boa atuação profissional”

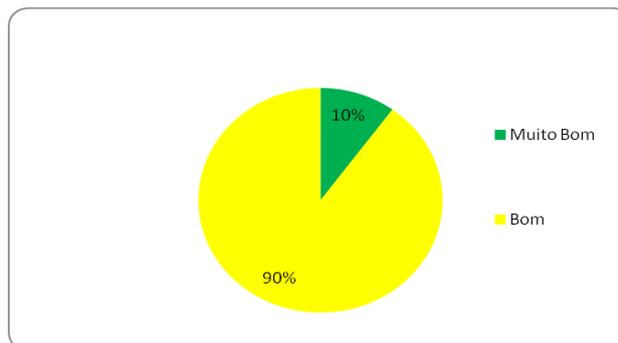
**Fonte:** Questionário de pesquisa de campo, 2016.

Retomando o perfil profissional proposto pelo PPC do Curso de Licenciatura em Letras Integradas Português/Inglês, os acadêmicos entrevistados possuem uma concepção acerca da sua formação limitada e centrada na aquisição de conteúdos para serem aplicados na prática.

Os acadêmicos não se percebem enquanto profissionais que além dos conteúdos, precisam implementar métodos e técnicas pedagógicas, refletir as teorias que fundamentam os estudos linguísticos, sem perder de vista o seu papel social. Isso acontece, segundo Oliveira (2003, p. 60), em decorrência dos cursos de Letras ainda apresentarem uma organização curricular centrada nos conteúdos “para formar professores de língua materna”, e essa língua é entendida como um “sistema estruturado e normativo”. É fundamental que se compreenda, conforme Oliveira (2003), que o professor de língua materna deve dominar a estrutura da língua, mas é preciso também que este profissional conceba o ensino da língua como prática discursiva e de natureza social.

No sentido de verificar se o perfil profissional da licenciatura integrada Letras Português/Inglês estudada está correspondendo às orientações do que é proposto pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (Resolução CNE/CP 2/2015) no que concerne as dimensões técnicas, políticas, éticas, estéticas para o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações que contribuam para a ampliação da visão da atuação profissional, os acadêmicos do referido curso apontaram através das intensidades (Muito bom, bom, ruim, muito mau, sem opinião formada) em que nível estes domínios vem sendo trabalhados no âmbito da formação docente. Os resultados obtidos foram os seguintes:

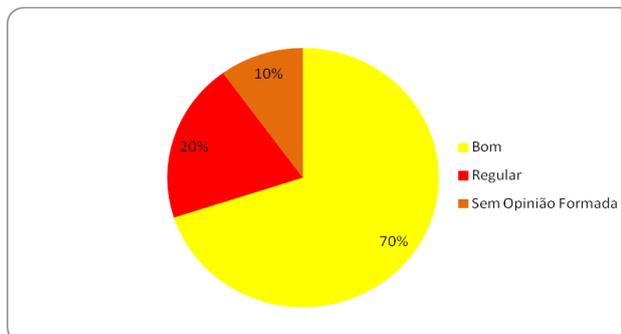
Ao serem questionados sobre sólida formação teórica e interdisciplinar, 90% dos acadêmicos responderam obter uma “boa” formação teórica e interdisciplinar e 10% afirmaram ter uma formação “muito boa”, o que pode ser constatado no gráfico 35, a seguir.

**Gráfico 35** – Sólida formação teórica e interdisciplinar

**Fonte:** Questionário de pesquisa de campo, 2016.

Os acadêmicos entrevistados informaram que o curso de Letras estudado lhes proporcionou uma sólida formação acadêmica e interdisciplinar. Nesse sentido, o curso está atendendo as proposições legais para a formação inicial de professores para a educação básica, estando em conformidade com as DCN para a Formação Inicial de Professores (Resolução CNE/CP 2/2015), que no inciso IV, expressa que o profissional de língua materna deve “[...] dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico - metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar” (BRASIL, 2015, p.7).

Perguntou-se aos acadêmicos entrevistados quais conceitos atribuem para a sua formação profissional, ao considerarem a relação entre a formação e o contexto educacional em suas dimensões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas, e as respostas foram: 70% dos entrevistados atribuíram o conceito “bom”, o curso tem proporcionado a articulação; 20% atribuíram o conceito “ruim” e 10% não expressaram opinião.

**Gráfico 36**– Articulação com o contexto educacional em suas dimensões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas

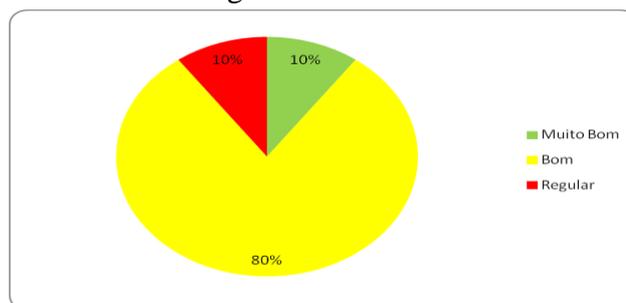
**Fonte:** Questionário de pesquisa de campo, 2016.

Os dados revelam que os acadêmicos entrevistados estão recebendo uma formação profissional que busca estabelecer um vínculo com o contexto educacional, contribuindo para a aquisição da consciência crítica da realidade que irão atuar, e de seus papéis na sociedade contemporânea que exige, do professor, habilidades que incluem a seleção de conteúdos, organização de situações de aprendizagem através das quais os alunos desenvolvem um comportamento científico.

Os conceitos dos acadêmicos entrevistados sugerem que a formação ofertada pelo curso de Letras estudado está de acordo com o que é orientado pelas novas diretrizes para a formação de professores, que no artigo 11, inciso 1º propõe para a formação dos profissionais do magistério a “articulação com o contexto educacional, em suas dimensões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas”. (BRASIL, 2015, p.9)

Dentre as atribuições dos cursos de formação inicial é, também, promover para os futuros professores o domínio dos conteúdos específicos e pedagógicos e abordagens teórico-metodológicas do ensino, de forma interdisciplinar, adequadas às diferentes fases do desenvolvimento humano. Considerando esta atribuição, os entrevistados foram inquiridos sobre quais conceitos atribuem para o curso de Letras, e as respostas foram: 80% atribuíram um conceito “bom” no que se refere aos domínios mencionados, 10% atribuíram um conceito “muito bom” e 10% regular (observar gráfico 37, a seguir).

**Gráfico 37** – Domínio dos conteúdos específicos e pedagógicos e abordagens teórico-metodológicas do ensino de forma interdisciplinar



Fonte: Questionário de pesquisa de campo, 2016.

Na avaliação dos entrevistados, o curso de Letras está habilitando profissionais em conformidade com as novas DCN/2015 para formação de professores que no artigo 8º, inciso IV, recomenda que os egressos da formação inicial deverão estar aptos a “dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano (BRASIL, 2015, p. 7).

### 4.3.3 A percepção do estágio curricular supervisionado da licenciatura integrada em Letras Português/Inglês

Esta subseção se destina à apresentação dos dados referentes ao Estágio Curricular Supervisionado, e tem como objetivo detalhar a percepção dos acadêmicos acerca deste componente curricular.

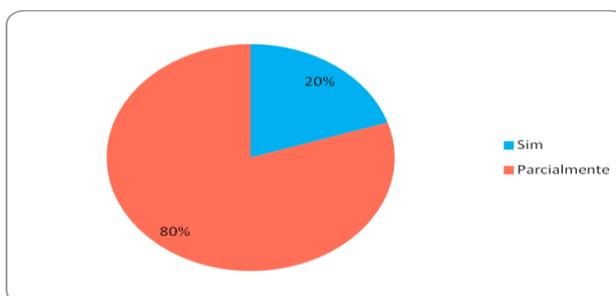
A princípio é fundamental que se compreenda que o estágio curricular supervisionado do curso de Letras estudado faz parte do projeto pedagógico do curso e visa o aprendizado de competências de acordo com a atividade profissional.

Vale ressaltar o estágio curricular supervisionado é um componente obrigatório, faz parte do PPC do curso com uma carga horária de 400 horas, e segue as orientações que constam na Lei 11. 788/ 2008 que dispõe sobre estágio de estudantes.

Realizadas as considerações anteriores, é imprescindível a informação de que os dados referentes ao estágio supervisionado foram coletados através do questionário aplicado aos acadêmicos/estagiários que se encontravam na fase de estágio de observação.

Iniciaram-se os questionamentos a partir do conhecimento dos acadêmicos acerca do PPC deste curso, no sentido de verificar se este contempla ações voltadas para a articulação entre a teoria discutida durante o curso com a prática no âmbito da escola. Os resultados foram: 80% dos acadêmicos responderam ter um conhecimento parcial sobre este aspecto e 20% afirmou que o PPC apresenta este aspecto na proposta para a formação docente (ver gráfico 38).

**Gráfico 38** – Conhecimento do PPC do curso de Letras estudado



Fonte: Questionário de pesquisa de campo, 2016.

As respostas apresentadas no gráfico anterior remetem a constatação de que os acadêmicos de Letras conhecem as proposições do PPC com relação à articulação entre a teoria e a prática, incluindo aqueles que afirmaram conhecer parcialmente, porém é visível nas

suas justificativas que o curso não está conseguindo estabelecer o vínculo entre a teoria e a prática, o que pode ser constatado no quadro a seguir.

**Quadro 14** – Justificativas dos acadêmicos acerca da relação teoria e prática no PPC do curso de Letras estudado

Acadêmico/Estagiário	Justificativa
AE1	“Não sei responder a esta questão”
AE2	“Os professores tentam fazer esta articulação”
AE3	“Há disciplinas que articulam esses saberes, no entanto o que se aprende na teoria, raramente consegue-se usar na sala de aula”
AE4	“[...] agora estamos estudando a linguística aplicada que trata como conciliar a teoria e a prática, porém já fizemos o estágio I, e ficamos perdidos em julgar nossas observações, não sabíamos se a professora estava aplicando a disciplina de forma correta ou errada”
AE5	“Foi justamente no estágio que percebi que não estamos aptos a uma sala de aula e que nosso curso tem falhas quanto a essa preparação”
AE6	Baseiam-se somente em exposições e posteriormente aplicação de exercício
AE7	“Sim, no entanto alguns professores não fazem uso dessa prática”
AE8	“Consigo estabelecer relação entre o conteúdo com a prática profissional no decorrer do estágio”
AE9	“O curso é muito teórico e a única prática que se teve no momento está se dando através do estágio em que não obtive uma boa orientação”
AE10	“Ainda temos necessidade sobre saberes teóricos. Acredito que falta bastante coisa para nos tornarmos um bom profissional”

**Fonte:** Questionário de pesquisa de campo, 2016.

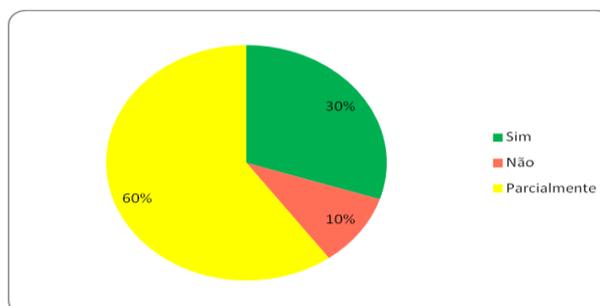
Segundo Fontana e Fávero (2013), atualmente, o exercício da atividade docente é diferente do que era em épocas atrás em decorrência das mudanças que ocorreram na sociedade e no mundo, onde a tecnologia representa parte das mudanças, pois promoveu e vem promovendo inovações tanto nos meios de produção quanto nas formas de entretenimento e relações interpessoais. Estas inovações implicam na formação de profissionais capacitados nas mais diversas áreas do conhecimento para que possam ingressar e atuar num mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Dentre estes profissionais está o profissional docente que deve obter uma formação pautada na aquisição de conhecimentos teóricos que favoreça a prática.

Pimenta (2005), ao abordar a formação docente, afirma que a teoria oferece perspectivas de análise do contexto histórico, social, cultural, organizacional e profissional, de modo que se possa intervir articulando os saberes da prática.

Ao se perguntar aos estagiários entrevistados, se estes conseguem relacionar os saberes teóricos das disciplinas com os saberes da prática profissional na escola, as respostas foram as 30% afirmaram que conseguem relacionar os saberes teóricos com os profissionais

no âmbito da escola, 30% afirmaram não saberem relacionar e 60% estabelecem uma relação parcialmente (ver gráfico 39).

**Gráfico 39** – Relacionar saberes teóricos com saberes práticos da docência



Fonte: Questionário de pesquisa de campo, 2016.

Quanto às justificativas dos estagiários com relação às informações apresentadas no gráfico anterior, estas se encontram ilustradas no quadro 15, a seguir.

**Quadro 15** – Justificativas dos estagiários acerca dos saberes teóricos das disciplinas com os saberes da prática profissional na escola

Acadêmico/Estagiário	Justificativa
AE1	“Não tive ainda acesso ao PPC do curso para consultar tais informações”
AE2	“Geralmente sinto essa dificuldade”
AE3	“Teoricamente há uma crítica muito grande em relação à forma do ensino de língua na sala de aula. Sendo que através do estágio se pode observar essa relação do que se pratica e do que se deveria praticar nas aulas de português”
AE4	É complicado explicar, eu tenho certa forma de ver como aplicarei, porém não tenho certeza se é a forma correta ou não
AE5	O curso e o básico procuro outras formas de me aperfeiçoar profissionalmente, lendo e pesquisando sobre tal
AE6	Preciso estudar, pesquisar bem mais para dizer que realmente sei
AE7	Pois somente agora estou tendo a oportunidade de observar o que venho aprendendo na prática
AE8	O Estágio tem proporcionado a relação entre os saberes teóricos com prática profissional
AE9	Parcialmente porque pouco se discute a prática, o curso é mais teoria
AE10	Possivelmente sim, mas não 100%, o nosso curso não oferece o suficiente para tornar nossos saberes da prática profissional para o atuar no mercado de trabalho

Fonte: Questionário de pesquisa de campo, 2016.

Através da análise das justificativas dos estagiários percebeu-se a fragilidade formativa no que concerne ao estabelecimento da relação entre o que vem sendo teoricamente

estudado durante o curso e sua aplicação na prática, o que pode ser constatado inclusive nas respostas dos alunos que afirmaram saber estabelecer tal relação.

Diante dessa problemática retomamos as discussões de Zeichner (1995 *apud* NÓVOA, 1995), que defende inserir o *practicum* (prática) nos cursos de formação de professores, ou seja, os cursos de formação inicial devem buscar envolver continuamente os saberes acadêmicos curriculares com a prática, reconhecendo a escola e a comunidade como espaços de formação.

Pérez-Gómez (1995) acrescenta que a formação inicial de professores ainda se encontra centrada num modelo formativo concebido na perspectiva da racionalidade técnica (centrado nas competências e habilidades), que acaba difundindo a ideia de que basta o domínio específico dos conhecimentos de uma determinada área para ensinar.

As respostas proferidas pelos estagiários demonstraram o quanto o curso estudado desenvolve uma formação centrada nas disciplinas, tanto que os “saberes” se encontram relacionados às disciplinas cursadas. Diante dessa realidade, trazemos para a nossa discussão as proposições de Libâneo e Pimenta (1999) ao defenderem que a universidade deve propor desde o ingresso dos alunos a integração dos conteúdos das disciplinas com situações práticas para que reflitam sobre seus próprios conhecimentos no âmbito do espaço em que irão atuar.

Diante das discussões dos autores, é preciso que se compreenda que o curso de formação de professores de língua materna deve ultrapassar a concepção abstrata e mecanicista do ensino de língua, para que possa formar profissionais que saibam estabelecer um *link* entre a teoria e a prática. Nesse sentido, não se pode deixar de mencionar a prática reflexiva na formação docente, uma vez que propicia a “[...] (re)construção de saberes, atenua a separação entre teoria e prática e assenta na construção de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria” (ALARCÃO, 2005, p. 99).

A ênfase na preparação de profissionais reflexivos, capazes de atuar no meio em que vivem, sendo produtores de conhecimento, e não meros reprodutores de teorias adquiridas durante a sua formação universitária, deve ser foco dos cursos superiores que preparam os professores para atuarem no contexto educacional atual, pois, segundo Ghedin (2008) a formação reflexiva (ação e reflexão) produz a inseparabilidade entre teoria e prática. Portanto, ao se enfatizar a produção das teorias a partir das práticas docentes (por meio da observação das práticas diárias) pode viabilizar a relação entre conhecimentos teóricos aprendidos durante a formação.

Os saberes oriundos das disciplinas que compõem o currículo do curso de Letras, que contribuem para uma atuação profissional, encontram-se expressos no quadro 16 a seguir:

**Quadro 16** – Saberes oriundos das disciplinas que compõem o currículo do curso de Letras estudado

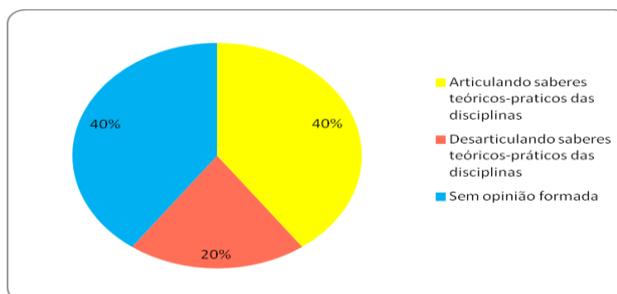
Acadêmico/Estagiário	Justificativa
AE1	“Vários, sobretudo saberes novos, nunca vistos por mim, e que são de extrema importância para a reflexão acerca do ensino de Língua Portuguesa na educação básica”
AE2	“Algumas disciplinas eliminaram a visão que trazemos do ensino médio, como é o caso do preconceito linguístico, desta forma como futuro profissional da educação estarei trabalhando em cima dessa questão, explicando aos alunos que o certo e o errado não existe na língua”
AE3	“Os saberes de todas as disciplinas: estudo de fonética e fonologia, sintaxe, morfologia, teorias sobre ensino de língua, etc”
AE4	“A estrutura da língua, a morfologia, a fonologia, a literatura. pois estão na grade curricular das escolas, no ensino fundamental e médio”
AE5	“As disciplinas de língua portuguesa e linguística”
AE6	“Gramática, me identifico”
AE7	“Literatura como método de ensino da sociedade atual, utilizando suas particularidades linguísticas”
AE8	“Os saberes relacionados aos conteúdos e os saberes pedagógicos que envolvem o ensino-aprendizagem e a relação professor aluno”
AE9	“O domínio dos conteúdos para serem trabalhados na educação básica”
AE10	“Língua Portuguesa I e II, Teorias do texto poético, Literatura Brasileira I”

Fonte: Questionário de pesquisa de campo, 2016.

As respostas presentes no quadro acima reforçam o que foi discutido anteriormente, ou seja, de que o curso de formação de professores em língua materna não estabelece o vínculo teoria-prática, sendo, portanto, extremamente centrado nos saberes disciplinares. Para corroborar com as reflexões, citou-se Ghedin (2008, p. 24), que realça em suas críticas a fragilidade apresentada nos cursos de formação inicial, em decorrência de uma “visão burocrática”, deixando de proporcionar aos futuros professores uma base para a aplicação dos conteúdos na prática e, desse modo, os futuros professores não conseguem compreender o seu trabalho pedagógico no chão da escola.

Ao perguntar-se aos estagiários entrevistados como percebem a organização do estágio curricular supervisionado no sentido de promover a aplicabilidade dos saberes teórico-práticos, adquiridos através das disciplinas do curso, visando a formação de professores de língua portuguesa para atuarem na educação básica, 40% afirmaram que o estágio encontra-se organizado no sentido de promover a aplicabilidade dos conhecimentos teórico-práticos das disciplinas do curso, 20% afirmaram que não há articulação entre as disciplinas do curso e o estágio, e 40% não têm uma opinião formada sobre o assunto (ver gráfico 40).

**Gráfico 40** – Organização do estágio supervisionado para a aplicabilidade dos saberes teórico-práticos

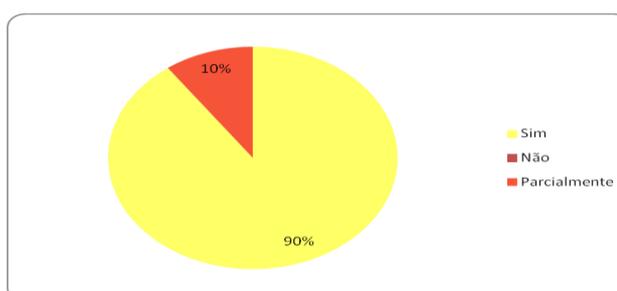


**Fonte:** Questionário de pesquisa de campo, 2016.

Os dados acima demonstram que menos da metade dos entrevistados consideram que o estágio supervisionado está contribuindo para a produção de novos conhecimentos a partir do que vem sendo estudado no curso, sendo que maior parte, incluindo os que afirmaram “desarticulação” (20%) não conseguem estabelecer o *link* entre o que vem sendo estudado (teorizado) com as atividades no estágio.

O estágio curricular supervisionado influencia na formação que vem sendo dada ao acadêmico de licenciatura em Letras para a prática da docência na educação básica. Segundo 90% dos estagiários entrevistados, o estágio contribui para a formação profissional docente e apenas 10% consideram que o estágio contribui parcialmente (ver gráfico 41, abaixo).

**Gráfico 41** – Influência do estágio supervisionado na formação do acadêmico do curso de licenciatura em Letras estudado



**Fonte:** Questionário de pesquisa de campo, 2016.

As justificativas apresentadas pelos estagiários com relação às respostas apresentadas no gráfico 41, que trata da contribuição do estágio supervisionado para formação docente, leva-nos a constatação de que o estágio é concebido como um espaço de experimenta o, de teoriza o, de constru o de novas práticas (observar quadro 17).

**Quadro 17** – Justificativas da contribuição do estágio supervisionado para formação docente

Acadêmico/Estagiário	Justificativa
AE1	“Amplia a visão crítica do acadêmico e alerta-o para uma proposta totalmente inovadora e eficiente de se ensinar a língua”
E2	“Aprendemos na prática”
AE3	“Sim, pois capacita o futuro professor de língua materna através de novas perspectivas teóricas”
AE4	“Pois é nele que vemos como o professor se comporta na escola, na sala de aula e com os alunos, se ele é bom seguiremos seu modelo, se ele é ruim, teremos que aplicar uma nova metodologia quando formos para a sala de aula”
AE5	“Com toda a certeza deveríamos ter mais esse tipo de contato antes de encarmos a profissão”
AE6	“O estágio pode ser o grande mediador para a desistência e/ou a convicção de atuar na área”
AE7	Com certeza. É através do estágio que vamos ter um primeiro contato com a área que escolhemos para trabalhar
AE8	“Através do estágio os discentes do curso de letras vão experienciando a prática da sala de aula”
AE9	“Permite o acesso à realidade da escola e do ensino-aprendizagem em sala de aula”
AE10	“Acredito que o estágio pode contribuir para a prática da docência”

**Fonte:** Questionário de pesquisa de campo, 2016.

Os dados do gráfico 41 e do quadro 17 demonstram que os estagiários têm consciência das contribuições que o estágio curricular supervisionado pode trazer para a sua formação profissional. Nesse sentido, reportamo-nos a Januário (2010, p. 3), que faz a seguinte consideração:

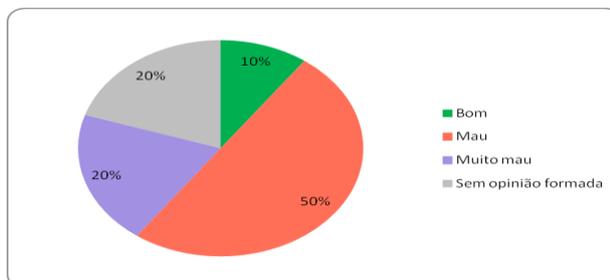
O Estágio Supervisionado poderá ser um agente contribuidor na formação do professor, caracterizando-se como objeto de estudo e reflexão. Ao estagiar, o futuro professor passa a enxergar a educação com outro olhar, procurando entender a realidade da escola e o comportamento dos alunos, dos professores e dos profissionais que a compõem. Com isso, faz uma nova leitura do ambiente (escola, sala de aula, comunidade), procurando meios para intervir positivamente.

O estágio supervisionado pode ser um espaço de aprendizagem onde os futuros professores “aprendem sobre a escola”, “sobre a gestão”, “formas de organização do processo ensino-aprendizagem”, a refletir sobre quais “teorias estudadas na universidade encontram-se nas práticas da escola” (PIMENTA; LIMA, 2011, p.120-121).

Ao questionarmos como os estagiários avaliam o estágio curricular supervisionado do curso de Letras, os dados apresentados foram os seguintes: 50% dos acadêmicos/estagiários

avaliaram como “mau”, 20% atribuíram “muito mau”, 20% afirmaram não ter uma opinião formada e 10% consideram “bom”, conforme ilustrado no gráfico abaixo.

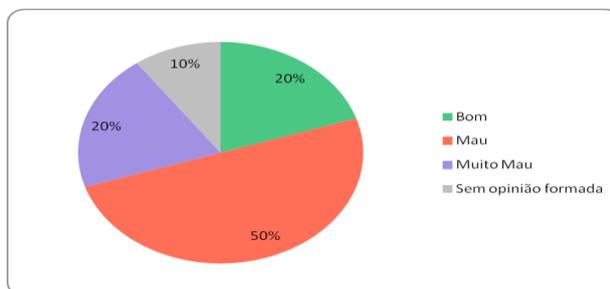
**Gráfico 42** – Avaliação do estágio curricular supervisionado pelos acadêmicos do curso de Letras estudado



**Fonte:** Questionário de pesquisa de campo, 2016.

A avaliação dos estagiários às orientações realizadas pelos docentes/orientadores do estágio curricular supervisionado foram: 50% dos estagiários entrevistados atribuíram um conceito “mau” para as orientações, 20% consideraram “muito mau”, 20% “bom” e 10% não tem “opinião formada” (ver gráfico 43).

**Gráfico 43** – Avaliação das orientações do estágio curricular supervisionado pelos acadêmicos do curso de Letras estudado



**Fonte:** Questionário de pesquisa de campo, 2016.

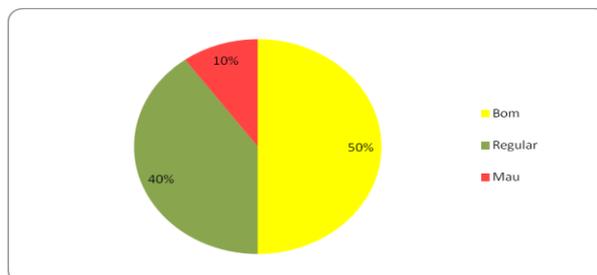
Os dados apresentados nos gráficos 42 e 43 representam a insatisfação dos acadêmicos acerca do estágio supervisionado, o que pode ser constatado nas atribuições dos conceitos. Deste modo, pode-se inferir que o estágio ao invés de estar a serviço da aprendizagem significativa para o futuro professor, está sendo realizado apenas como cumprimento de carga horária, pois os alunos embora saibam da contribuição que este componente curricular pode trazer para a sua formação, não estão tendo a oportunidade experienciar a construção de novos conhecimentos fundamentais para a constituição de sua identidade profissional.

#### 4.3.4 Percepção das tecnologias digitais da informação e comunicação no curso de Letras.

Esta subsecção apresenta os dados referentes ao uso das TDIC na formação docente da licenciatura integrada Letras Português/Inglês da UFOPA, no sentido de verificar de que forma este curso está correspondendo ao que é orientado pelas Diretrizes Nacionais para a formação docente em nível superior (Resolução CNE/CP 2/2015), que prevê o “uso competente das tecnologias de informação e comunicação para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos (das) professores(as) e estudantes” (BRASIL, 2015, p.25)

No que se refere ao aspecto “Relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos para desenvolvimento da aprendizagem”, 50% dos acadêmicos entrevistados atribuíram um conceito “bom”, 40% atribuíram conceito “regular” e 10% o conceito “mau”. Os dados presentes no gráfico 44, abaixo, comprovam que metade dos entrevistados afirmou que o curso está viabilizando o uso das TDIC.

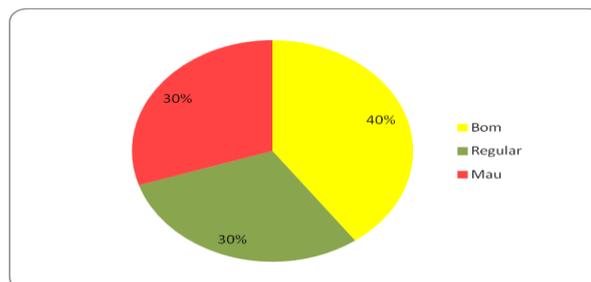
**Gráfico 44** – Relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos para desenvolvimento da aprendizagem



Fonte: Questionário de pesquisa de campo, 2016.

O gráfico 45, na página seguinte, que ilustra o uso das TDIC para ministrar aulas pelos docentes do curso de Letras/UFOPA, expressa a avaliação dos entrevistados quanto à utilização dos recursos tecnológicos pelos formadores. De acordo com 40% dos entrevistados, o uso das TDIC pelos docentes é “bom”, 30% o uso é “regular” e 30% “mau”. A avaliação dos entrevistados encontra-se respaldada no domínio técnico (conectar equipamentos, utilizar software para elaborar slides) para o uso dos recursos tecnológicos durante as aulas teóricas na sala de aula universitária, onde se utiliza *data show*, notebook como meios de expor conteúdos.

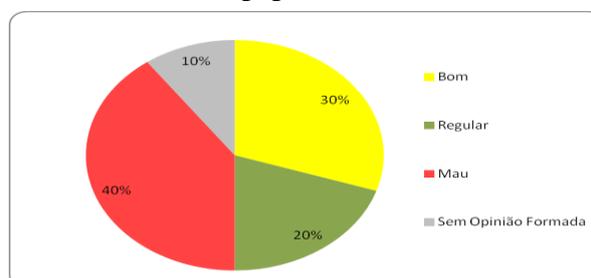
**Gráfico 45** – Uso das TDIC nas aulas pelos docentes do curso de Letras estudado



Fonte: Questionário de pesquisa de campo, 2016.

Questionados se os docentes do curso de Letras promovem a reflexão sobre o papel do docente com o uso das TDIC, concebendo-as como recursos didáticos, 40% dos acadêmicos atribuíram o conceito “mau”, 30% atribuíram conceito “bom”, 20% conceito “regular” e 10% sem opinião formada. Os dados apresentados no gráfico 46 correspondem à avaliação que os entrevistados realizaram sobre as ações dos professores do curso no que concerne ao favorecimento de ações voltadas para a reflexão da relação professor e as TDIC.

**Gráfico 46** – Reflexão do papel do docente no uso das TDIC



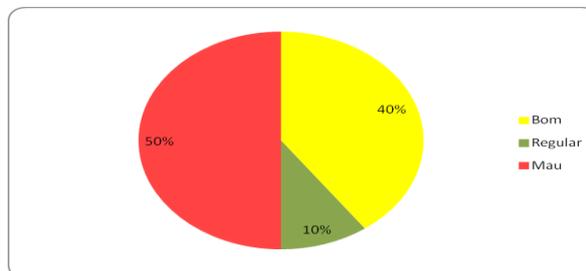
Fonte: Questionário de pesquisa de campo, 2016.

De acordo com os entrevistados que atribuíram os conceitos “bom” e “regular”, os docentes do curso de Letras, considerando os conhecimentos que possuem sobre o uso das TDIC na educação, vêm desenvolvendo aulas utilizando os recursos tecnológicos.

Ao questionarmos se o curso de Letras estudado promove o uso pedagógico das TDIC objetivando a sua utilização no âmbito profissional escolar, os resultados foram os seguintes: 50% dos acadêmicos atribuíram um conceito “mau”, 40% atribuíram o conceito “bom” e 10% regular. Os dados, presentes no gráfico 47 a seguir, informam os conceitos atribuídos aos professores que de certo modo vêm utilizando as TDIC em suas aulas, embora não apresentem uma proposta pedagógica de integração de recursos tecnológicos conforme o que é proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, ou pelo Programa Nacional de Informática

que propõem a exploração didática e pedagógica dos recursos tecnológicos digitais no ensino e na aprendizagem para a construção de novos conhecimentos.

**Gráfico 47** – Promover o uso pedagógico das TDIC

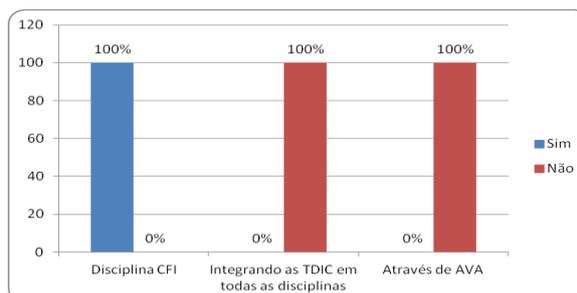


**Fonte:** Questionário de pesquisa de campo, 2016.

Os gráficos 45, 46 e 47 resultam da avaliação que os entrevistados fazem do domínio das TDIC pelos docentes do curso. Conforme os entrevistados, mesmo utilizando os recursos tecnológicos digitais para a transmissão de conhecimentos, os docentes apresentam um certo domínio dos recursos em sala de aula.

Ao se perguntar “De que forma o curso de Letras/UFOPA oferece o uso das TDIC?”, os entrevistados afirmaram que as TDIC são tratadas enquanto conteúdo formativo somente no início do curso, no componente curricular “Lógica, Linguagem e Comunicação (LLC), da Formação Interdisciplinar I (FI 1), de corresponsabilidade do Centro de Formação Interdisciplinar (CFI) com o Instituto de Ciências da Educação (ICED).

**Gráfico 48** – Formas de oferta do uso das TDIC pelo curso de Letras estudado



**Fonte:** Questionário de pesquisa de campo, 2016.

A percepção dos entrevistados quanto à forma que as TDIC vêm sendo inseridas no currículo do curso de Letras demonstram que a formação profissional docente não está explorando as possíveis propriedades pedagógicas das tecnologias digitais. Segundo Demo (2009), é preciso que os futuros professores percebam que a *Web 2.0* e suas ferramentas se utilizada pedagogicamente é capaz de fomentar não somente habilidades de aprendizagens

autônomas, mas também coletivas, estimulando um tipo de convivência social marcado pela autonomia e autoria, proporcionando chances para a exploração e compartilhamento de pesquisas, textos, imagens, exercícios cooperativos, seminários participativos, dentre outros.

De acordo com Demo (2009), a utilização dos recursos da *Web* em termos educacionais é potencializador de ambientes de aprendizagem onde ocorrem contatos irrestritos entre estudantes e professores em horas predeterminadas (*chat* e *fórum*), onde ambos são estimulados a estabelecer discussões de temas diversos e produzir textos, tornando possível o desenvolvimento das habilidades de comunicação e relacionamento.

Preparar os profissionais de Letras para a docência atual pressupõe disponibilizar ferramentas da *Web* que, pedagogicamente discutidas, serão integradas à prática docente como promotora da autonomia e da autoria. Nessa perspectiva, o “Papel do professor é, então, de orientação/avaliação, apoio crítico, instigação, no sentido de empurrar o aluno para a autoformação” (DEMO, 2009, p. 89).

As respostas apresentadas no gráfico 48 podem ser confirmadas nas justificativas dos estagiários no quadro 18, a seguir.

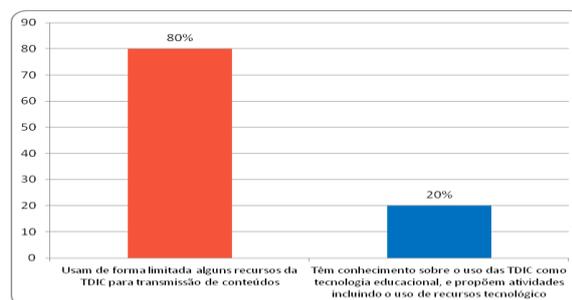
**Quadro 18** – Justificativas acerca da oferta do uso das TDIC pelo curso estudado

Acadêmico/Estagiário	Justificativa
AE3	“Só se teve uma disciplina de Tic no início da formação interdisciplinar e basicamente essa disciplina só serviu para eu aprender como fazer hipertexto. O próprio professor disse”
AE7	“Não houve um bom aproveitamento dos discentes da disciplina no primeiro período, pois o professor que ministrou a disciplina, não possuía especialização para tal”
AE8	“A temática tecnologias digitais é discutido somente no início do curso de letras, no CFI”
AE9	“O curso de letras é extremamente teórico, não oferece atividades empregando as tecnologias digitais”

Fonte: Questionário de pesquisa de campo, 2016.

Ao se perguntar aos estagiários como percebiam o uso das TDIC pelos docentes do curso de Licenciatura Integrada em Letras Português/Inglês, as respostas foram: 80% afirmaram que os professores usam as TDIC de forma limitada, ou seja, usam alguns recursos para a transmissão de conteúdos, e 20% afirmaram que alguns professores têm conhecimento sobre as TDIC e propõem atividades incluindo recursos tecnológicos convencionais (TV, vídeo, gravadores) e digitais (programas de gravação de vídeos, apresentação de *slides*) (ver gráfico 49).

**Gráfico 49** – Uso das TDIC pelos docentes do curso de Letras estudado



Fonte: Questionário de pesquisa de campo, 2016.

As justificativas apresentadas pelos acadêmicos acerca da questão de como os professores do curso de Letras/UFOPA vêm utilizando as tecnologias digitais da informação e da comunicação encontram-se disponibilizadas no quadro 19, a seguir.

**Quadro 19** - Justificativas de como as TDIC são utilizadas pelos docentes do curso estudado

Acadêmico/Estagiário	Justificativa
AE1	“Não são todos os docentes, pelo que percebo, que dominam as práticas de uso da informática para condução metodológica de suas disciplinas”
E2	“Observa-se que vários professores não sabem utilizar recursos simples das TDIC”
AE3	“Apenas uma minoria tem domínio das tecnologias e dessa minoria só alguns transmitem conteúdos através dos recursos tecnológicos”
AE4	“Os professores utilizam o Sigaa para transmitir os conteúdos como livros e exercícios, usam slides no <i>datashow</i> , além de filmes”
AE5	“a maioria dos nossos professores utilizam computadores , slides como uma forma de repassar conteúdos e filmes mas não com outras finalidades”
AE6	“Quase não usam as TDIC. Utilizam "aquela" metodologia tradicional”
AE7	“Difícilmente a sequer o uso de <i>datashow</i> em sala de aula”
AE8	“Os professores usam slides para apresentar conteúdos”
AE9	“A maior parte dos professores não dominam as TDIC, e as utilizam para a transmissão de conteúdos”
AE10	“Muitos professores não têm comando de uso das TDIC, os que tem ficam somente para si”

Fonte: Questionário de pesquisa de campo, 2016.

Conforme as justificativas constantes no quadro 19, que a integração das TDIC na formação inicial dos professores de Letras da Universidade Federal do Oeste do Pará ainda não acontece de fato, o que se tem é o uso das tecnologias para a transmissão de conteúdos, e não há no PPC do Curso de Licenciatura Integrada em Letras Português/Inglês uma proposta real de integração das TDIC, além de se constatar que a disciplina apresentada não consegue

englobar uma proposta educativa para as tecnologias da informação e da comunicação na formação do professor de letras.

Estes resultados não diferem da pesquisa realizada por Naiane Vieira dos Reis Silva, da Universidade Federal do Tocantins, em 2014, quando afirma que “[...] a academia prepara timidamente os futuros professores para lidar com as TIC no processo de ensino-aprendizagem, bem como pouco focaliza o letramento digital dos alunos-mestre ainda no ambiente acadêmico” (SILVA, 2014, p.126).

De acordo com Silva (2014), os dados revelam que a instituição onde ocorre a formação de professores pouco se abre para a inserção do letramento digital, porém, há um esforço dos professores formadores e dos alunos do curso de licenciatura em se apropriar das TDIC para construir práticas significativas em sala de aula.

O que se pode perceber na pesquisa de Silva (2014) é de que para a inserção das TDIC existe uma série de entraves, dentre estes o de ordem estrutural (escassez de recursos digitais, acesso à internet limitado, de ambientes em plataforma virtual) e de resistência dos professores em formação inicial em aderir às discussões relacionadas à *web*. Comparando a referida pesquisa realizada na UFT com a realidade da Universidade Federal do Oeste do Pará, constata-se que não existem entraves de aspectos estruturais e nem de ordem de resistência por parte dos acadêmicos entrevistados, o que falta é inserir no PPC do curso de Letras uma proposta de integração das TDIC em todas as disciplinas para que as TDIC sejam utilizadas nas aulas de língua materna de modo a colaborar para o processo ensino-aprendizagem e para a concepção de novas metodologias de ensino de língua (portuguesa) utilizando as TDIC.

## 5. PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA

Esta seção apresenta os resultados da segunda fase do estudo, oriundos da pesquisa colaborativa, buscando responder a questão norteadora do estudo: Como o Estágio Curricular Supervisionado se constitui como espaço de reflexão teórica e prática dos saberes profissionais docentes com as tecnologias digitais da informação e comunicação no Curso de Licenciatura Integrada em Letras Português/Inglês da Universidade Federal do Oeste do Pará?

No intuito de responder o questionamento supracitado, tomou-se como aportes os documentos legais (leis, diretrizes, projeto do curso) e os referenciais teóricos que tratam desta temática.

Para desenvolvimento da segunda fase da pesquisa, foram planejados e executados sete encontros colaborativos. A seguir passa-se a relatar os momentos vivenciados neste processo.

### 5.1 Primeiro encontro colaborativo: momento de sensibilização

O primeiro encontro, denominado “Desafios e possibilidades do uso das TDIC no ensino-aprendizagem”, foi programado pela pesquisadora para a sensibilização dos participantes da pesquisa e, também, para o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos/estagiários sobre as TDIC, através da metodologia do Círculo de Paz, sendo esta, segundo Pranis (2011), um encontro entre pessoas envolvidas numa situação ou problema. No círculo as pessoas expressam o que pensam sobre determinado assunto, abordam problemas e apresentam soluções.

Esta metodologia apresenta alguns elementos essenciais para aplicação, dentre estes: *cerimônia* (que marca o círculo como espaço sagrado); *peça de centro* (objetos que ficam no centro que servem como ponto de ligação e apoia a fala e a escuta); *discussão de valores* (definição dos valores a serem discutidos pelos participantes); *objeto da palavra* ou *bastão da fala* (objeto que passa entre os participantes e somente aquele que o possui pode falar, e pode escolher não falar e o passa adiante) e, *perguntas norteadoras* (perguntas ou temas para estimular o diálogo). A referida metodologia foi aplicada para mapeamento do que os alunos sabem acerca das tecnologias digitais aplicadas na educação e o que necessitam saber.

Este encontro colaborativo ocorreu na Universidade Federal do Oeste do Pará (ver figura 4), onde inicialmente foram dadas as boas vindas e esclarecidos os propósitos da segunda fase da pesquisa colaborativa. A pesquisadora apresentou o tema, compartilhou as

experiências com a formação de professores para o uso das tecnologias digitais da Informação e da comunicação junto ao Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo), a partir de sua atuação no Núcleo de Tecnologia Educacional de Santarém/Pará. A pesquisadora enfatizou, durante a sua fala, as contribuições do NTE para as escolas da educação básica de Santarém através de ações como planejamento, pesquisa e docência com as tecnologias digitais aplicadas à educação em cursos de inclusão digital.

**Figura 4** - Fotografia do encontro colaborativo na universidade



**Fonte:** acervo da pesquisadora (2016).

No encontro a pesquisadora apresentou a proposta dos encontros colaborativos e a finalidade da criação de um Grupo de Formação Reflexiva para o compartilhamento de práticas educativas com a integração das TDIC. Na sequência, iniciou-se a metodologia do círculo onde os acadêmicos expuseram suas concepções acerca da inserção das tecnologias na sua formação, a partir das perguntas norteadoras: “Quais os principais pressupostos para a construção de uma proposta curricular integrada ao uso das tecnologias digitais?”; “Como você consegue perceber a sua formação para o ensino da língua portuguesa considerando o uso das tecnologias digitais? Estas perguntas tiveram como objetivo levantar informações dos acadêmicos relacionadas ao uso das TDIC na formação inicial do professor e aplicadas para o ensino da língua materna. As respostas dos acadêmicos apresentaram percepções e

perspectivas acerca do uso das tecnologias digitais na educação e serviram para viabilizar o planejamento das ações dos outros encontros com os acadêmicos.

Após a aplicação da metodologia do círculo criou-se o Grupo de Formação Reflexiva e os acadêmicos/estagiários sugeriram a criação também de um grupo no *whatsapp* para o estabelecimento da comunicação entre os participantes da pesquisa.

Dessa forma, aconteceu o primeiro encontro colaborativo onde foram enfatizadas as contribuições das TDIC na formação inicial docente e para que os acadêmicos pudessem refletir sobre a integração das tecnologias digitais na viabilização de práticas pedagógicas para o ensino da língua materna.

## 5.2 Segundo encontro colaborativo: imersão no universo tecnológico

As discussões, realizadas anteriormente no primeiro encontro, serviram para o planejamento das ações do segundo encontro denominado “Imersão no universo tecnológico”, onde foram apresentados *softwares*, *sites* e aplicativos para serem utilizados em planejamento das aulas de língua portuguesa.

Neste encontro, a proposta de trabalho era a de explorar os recursos disponibilizados na *web* e discutir os impactos que as tecnologias digitais podem exercer na educação rompendo com os padrões tradicionais de aprendizagem, de relação professor-aluno e disseminação do conhecimento. Como os alunos/estagiários afirmaram não ter disponibilidade de tempo para encontros em decorrência de estarem cursando disciplinas em sala de aula durante esta fase da pesquisa, eles sugeriram que a pesquisadora indicasse alguns aplicativos que pudessem ser estudados individualmente e, disponibilizasse material (digitalizado) para leitura, sendo estes enviados por *email*.

Desta forma, procedeu-se com a reunião onde se abordou questões relacionadas ao uso das ferramentas digitais (*Whatsap*, *Webquest*, *email*, *software* de autoria etc), mantendo a atenção ao referencial teórico da pesquisa que trata das tecnologias digitais na formação do professor da língua materna. Em complementação às ações deste encontro e, considerando as justificativas dos alunos, enviou-se o material solicitado por *email*. E, como proposta de atividade, solicitou-se que os estagiários participantes da pesquisa escolhessem uma ferramenta para ser estudada no próximo encontro colaborativo.

### 5.3 Terceiro encontro colaborativo: uso de ferramentas da *web*

Iniciou-se este encontro com as boas vindas e agradecimentos pela presença e participação dos componentes do grupo de reflexão Projeto&Estágio. Combinou-se a realização das ações em dois momentos: primeiro os estagiários fariam um relato do que conseguiram apreender de seus estudos individuais e a seguir, a realização da parte prática através de oficina, objetivando a elaboração de aulas para serem executadas no estágio curricular supervisionado.

Os estagiários expuseram suas limitações e desconhecimento acerca de recursos digitais que poderiam ser utilizados em aulas de língua portuguesa e, por conta disso, solicitaram que a pesquisadora indicasse um recurso de fácil manuseio que atendesse as suas necessidades imediatas e os iniciassem no uso das TDIC para o planejamento de aulas.

Diante da solicitação e considerando a realidade da escola em que seriam desenvolvidas as aulas de estágio, a pesquisadora sugeriu a *Webquest* e o celular. Na sequência, iniciou-se a orientação sobre os recursos escolhidos e, a princípio, abordou-se a *Webquest* em forma de oficina, através da qual os alunos/estagiários experimentaram a criação de páginas web utilizando o *Blogger*, que é um serviço do Google que oferece ferramentas para a edição e gerenciamento de *blogs* de forma semelhante ao *WordPress*. A escolha deste serviço foi em decorrência dos alunos/estagiários possuírem cadastro no Google, o que facilitou a criação do *blog*.

A utilização do *Blogger* para a criação da *Webquest* deu-se pelo fato de atender as limitações dos alunos/estagiários, visto que esta ferramenta é indicada para usuários que nunca criaram um *blog* ou que não possuam familiaridade com a tecnologia.

A oficina de *Webquest* proporcionou a construção de páginas web sob a orientação da pesquisadora, onde os estagiários conheceram a sua metodologia através da utilização da internet na educação, considerando que todos os recursos utilizados para a sua construção provêm da própria web.

Ao final deste encontro a pesquisadora solicitou aos estagiários que pensassem num tema para a elaboração de uma *Webquest* de língua portuguesa, e estes propuseram entrar em contato com uma professora de língua portuguesa, na escola onde realizariam o estágio curricular, para construir o *blog* a partir dos conteúdos a serem trabalhados nas aulas com os alunos da educação básica.

#### 5.4 Quarto encontro colaborativo: Planejamento das aulas com a Webquest

Este encontro foi desenvolvido em dois momentos: o primeiro seria destinado para a elaboração das aulas na *Webquest* e o segundo momento para planejamento da execução das aulas no âmbito do estágio.

A elaboração das aulas contou com a participação de dois estagiários que aceitaram em aplicar a *Webquest* no estágio, sendo que os demais demonstraram resistência para a realização das atividades propostas nesta fase da pesquisa.

O planejamento das aulas pelos estagiários, que aconteceu sob orientação da pesquisadora, teve como base os conteúdos de língua portuguesa disponibilizados pela professora das turmas onde seria realizado o estágio curricular. Vale ressaltar que o planejamento da *Webquest* ocorreu no âmbito da escola para que os alunos estagiários tivessem contato com a professora e com o ambiente da escola.

Os assuntos propostos foram o gênero textual “artigo de opinião” para a turma do 9º ano e “coerência e coesão textual” para o 7º e 8º ano. Estes assuntos foram propostos pela professora das turmas, pois serviram de base para as produções textuais do bimestre.

Para a compreensão de como foram planejadas e elaboradas a *WebQuest* pelos estagiários apresentamos as seguintes etapas: “Planejando a *WebQuest*”, “Orientações para a criação da *WebQuest*” e “Apresentação das *Webquest* de Língua Portuguesa”.

##### - 1ª Etapa – Planejando a *WebQuest*

Nesta etapa retomou-se o conceito de *WebQuest*, que “é uma investigação orientada na qual algumas ou todas as informações com as quais os aprendizes interagem são originadas de recursos da internet, opcionalmente suplementadas com vídeo conferência” (DODGE, 1995, p. 45).

Diante da definição de *WebQuest* procedeu-se com o planejamento desta, seguindo a estrutura composta por sete partes, conforme o proposto por Bernie Dodge (1995). Sendo estas: *introdução* (apresenta a atividade de maneira geral, convidando e motivando os alunos para execução das tarefas); *tarefa* (proposição da elaboração de um produto para ser apresentado para a turma); *processo* (orientações que os alunos devem seguir para a realização do trabalho); *recursos* (fontes de informação como os links ou livros); *avaliação* (parâmetros usados para avaliar o processo e o produto final); *conclusão* (síntese dos objetivos da *WebQuest*, informando onde cada um deve chegar e o que se espera que aprenda); e *créditos* (citam os participantes da criação, as fontes das imagens e ilustrações).

Para a realização do planejamento das *WebQuest* utilizou-se o Editor de texto, e para a ilustração adotou-se a internet para *download* de vídeos, imagens, *gif*, que foram gravados numa pasta, pois seriam utilizados nas atividades propostas.

### - 2º Etapa – Orientações para a criação da *WebQuest*

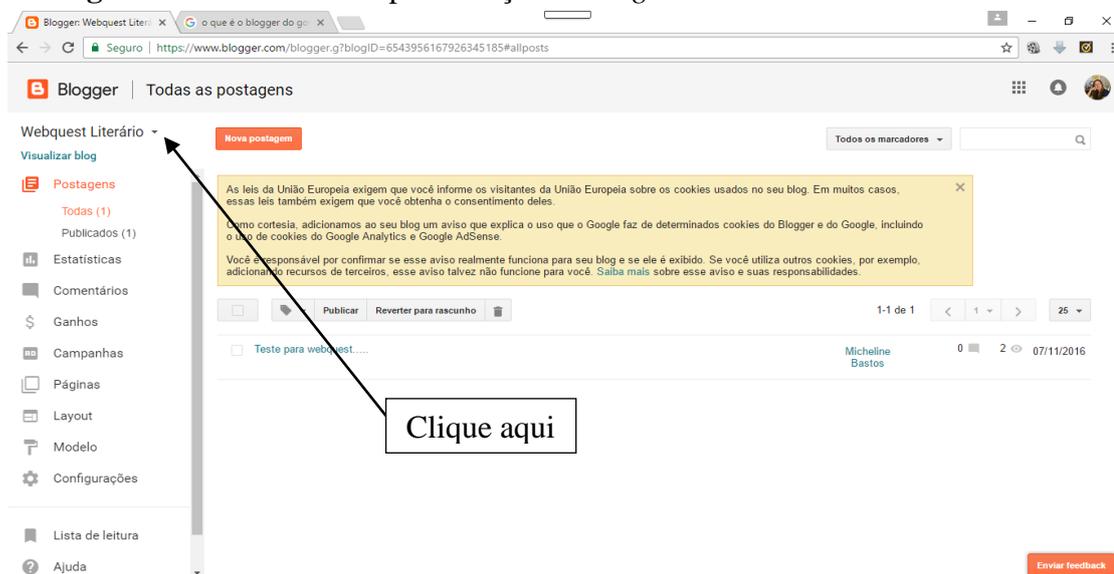
Retomando a estrutura da *WebQuest* procedeu-se com a criação das páginas do *blog*. Para isso, utilizou-se a ferramenta *Blogger* do *Google* (ferramenta de edição de gerenciamento de blogs disponibilizada pelo *Google*). Para ter acesso a esta ferramenta é preciso que o usuário realize o cadastro no *Google*.

Após realização do cadastro, o usuário realiza os seguintes procedimentos:

1º) clicar no *Google Apps*  e em seguida clica na opção “Mais”, e  escolhe o ícone *Blogger*.

Ao clicar no ícone *Blogger* abrirá a página que contém todas as *Webquest* criadas e postadas, e possibilita a criação de novas postagens. Para isso, clique no botão superior esquerdo  e escolha a opção “Novo *blog*”. Se você não criou nenhum *blog*, no canto inferior direito clique na opção “criar novo *blog*”.

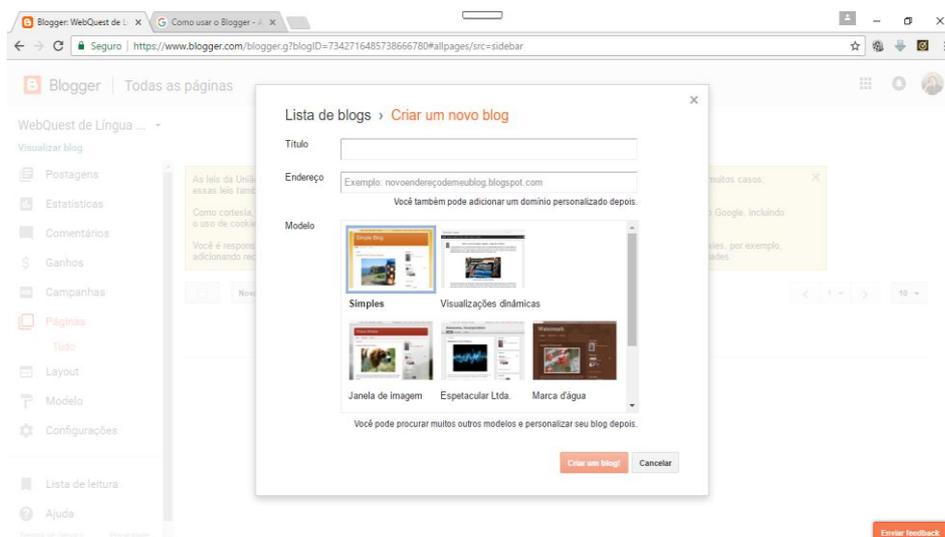
**Figura 5 - Procedimento para criação de *blog***



**Fonte:** <https://www.google.com.br>. Acesso em 20 de novembro de 2016.

2º) Ao clicar na opção “novo *blog*” abre a seguinte Janela para criação do título, endereço e escolha do modelo do *blog*. Realizadas as escolhas, deve-se clicar no botão “criar novo *blog*”.

**Figura 6 - Janela para criação do *blog***



**Fonte:** <https://www.google.com.br>. Acesso em 20 de novembro de 2016.

3º) Ao clicar no botão “criar novo *blog*”, o usuário procederá com a criação das páginas da *Webquest* seguindo a estrutura: introdução, tarefa, processo recursos, avaliação, conclusão e créditos. Sendo que para a criação das referidas páginas o usuário deve clicar na área “Página” para digitar os títulos das paginas. Para cada página criada, o usuário pode salvar e visualizar a edição. E, para publicação das páginas basta clicar no botão “publicar”.

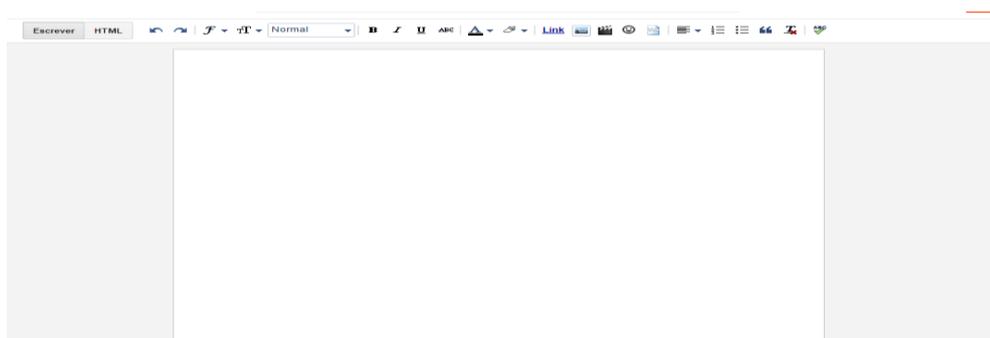
**Figura 7 - Barra de nomeação das páginas**



**Fonte:** <https://www.google.com.br>. Acesso em 20 de novembro de 2016.

4º) Para a inserção dos conteúdos das paginas, o usuário digita e inclui imagens ou vídeos no espaço de edição de texto.

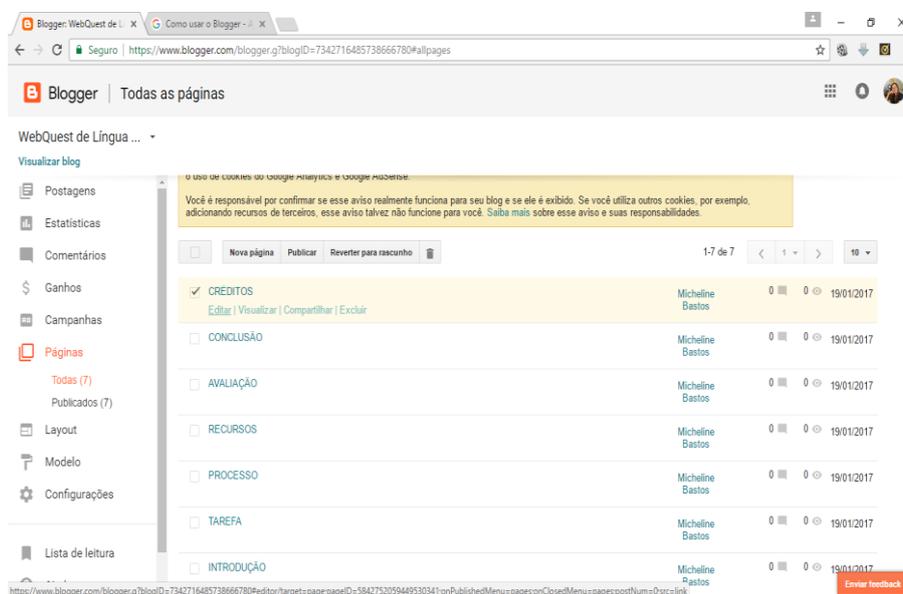
**Figura 8 - Área de edição de texto**



**Fonte:** <https://www.google.com.br>. Acesso em 20 de novembro de 2016.

Após a criação de todas as páginas o usuário pode alterá-las conforme a necessidade. Para isso, basta selecionar a página desejada, e clicar na opção “Editar” (observar figura 9).

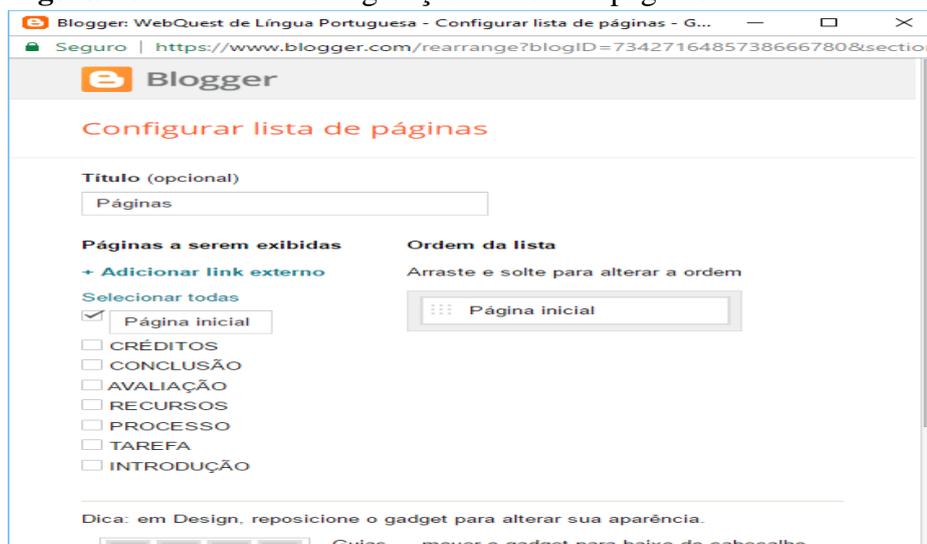
**Figura 9** - Janela para edição das páginas



**Fonte:** <https://www.google.com.br>. Acesso em 20 de novembro de 2016.

Para finalizar a produção da *WebQuest*, o usuário deverá organizar as páginas a partir da introdução. Para isso, deve escolher a opção “*Layout*” que se encontra no lado esquerdo da janela de edição, e na área “Entre colunas adicionar um *Gadget*”, clicar na opção “Páginas”, para exibir a lista de páginas autônomas do *blog*.

**Figura 10** - Janela de configuração da lista de páginas



**Fonte:** <https://www.google.com.br>. Acesso em 20 de novembro de 2016.

Para ordenar as páginas selecione na sequência desejada, e no campo “Ordem da lista” o usuário visualizará a ordem de como as páginas estarão dispostas no *blog*. Esse procedimento é necessário dar acesso aos alunos na realização das tarefas com a utilização da *Webquest* (observar figura 11).

**Figura 11** - Janela de acesso da *Webquest*



**Fonte:** <https://www.google.com.br>. Acesso em 20 de novembro de 2016.

Vale ressaltar que, os procedimentos descritos anteriormente são decorrentes de um estudo juntamente com os alunos/estagiários, e também a partir da experimentação das ferramentas de edição da *Webquest*, tendo como aporte textos publicados por Dodge (1995) e Silva (2008).

### 3ª Etapa – Apresentação das *Webquest* de Língua Portuguesa

As *Webquest* para as aulas de língua portuguesa foram criadas em conformidade com as solicitações da professora da referida disciplina da escola estagiada, com o objetivo de colaborar para a aprendizagem dos alunos na produção de textos, e contribuir para posterior avaliação bimestral, considerando que a escola adota uma prova de produção textual como instrumento de avaliação das competências e habilidades dos alunos na elaboração de textos, conforme o estudo dos diferentes gêneros textuais.

Assim, a partir do conhecimento dos procedimentos para a criação da *Webquest*, os estagiários buscaram na internet, os textos que compuseram as tarefas que envolviam a leitura de conceitos e identificação dos elementos de coerência e coesão no texto.

Para verificação do nível de compreensão do assunto pela professora e estagiários, os alunos deveriam postar perguntas e possíveis respostas no campo destinado aos comentários, tornando possível o acompanhamento das respostas pela professora que deveria comentá-las, permitindo, também, que os alunos lessem as respostas e comentários postados no *blog* pela professora e demais colegas (observar figura 12).

**Figura 12 - Webquest do 7º e 8º ano do ensino fundamental**



**Fonte:** Elaborado pelos alunos/estagiários (2016), com orientação da pesquisadora (2016).

A *WebQuest* L. Portuguesa 7º/8º ano disponibilizada no endereço: <http://ensinodelinguaportuguesa2016.blogspot.com.br/>, foi planejada com o objetivo de explorar os conceitos de coesão e coerência a partir da leitura de textos. É interessante destacar que o *blog* criado pode ser acessado no celular, no *tablet* e em computadores (*desktops* e portáteis). Para isso, basta que se internet para a navegação, possibilitando a realização das atividades de forma autônoma e colaborativa. E, a *Webquest* L. Portuguesa 9º ano abordou o assunto “Artigo de opinião” com o objetivo de instigar os alunos à compreensão do que significa produzir um texto expressando opiniões. Para isso, os estagiários elaboram tarefas dinâmicas que envolveram a análise do conteúdo de um vídeo que aborda a temática “artigo de opinião” (disponível no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=EuX1n7BCgiw>) e a pesquisa de um artigo de opinião no *Google*. As tarefas compreendem a elaboração de resumos e análises de texto na forma escrita por duplas de alunos para serem socializadas nas aulas de língua portuguesa.

Além da apresentação das tarefas em sala de aula, os alunos poderão postar dúvidas ou comentários sobre o vídeo, e indicar endereços da internet que abordam o assunto em estudo, de modo a contribuir com os colegas.

**Figura 13** - Webquest Língua Portuguesa para turma do 9º ano



**Fonte:** Elaborado pelos alunos/estagiários (2016), com orientação da pesquisadora (2016).

A utilização das *Webquest*, nas aulas de língua portuguesa, serviu para que a professora da disciplina, estagiários e alunos pudessem experienciar uma nova forma de estudar utilizando o celular e internet, além de permitir-lhes a percepção de que as tarefas ou atividades têm finalidades e, portanto, devem ser realizadas pelos alunos sob a orientação do professor, de forma a conduzi-los a aquisição de conhecimentos.

### 5.5 Quinto encontro colaborativo: Apresentação da *WebQuest* na escola

O objetivo do quinto encontro foi apresentar as propostas de aulas na *Webquest* para a professora de língua portuguesa e para as turmas escolhidas na escola. Repassou-se a forma como as atividades seriam trabalhadas, sendo solicitado aos alunos que trouxessem seus celulares na próxima aula, pois iriam utilizá-los para acessar a *WebQuest*.

Neste dia realizou-se o levantamento de quantidade de alunos que possuíam celular com *internet*, *tablet* ou *notebook* para que se pudesse traçar a forma de como trabalhar a *WebQuest* na sala de aula. A escolha destes recursos decorreu de uma verificação prévia junto

à gestão da escola, visto que foi inviável a utilização dos computadores no laboratório de Informática, pois a escola se encontrava com problemas elétricos.

Como a escola dispõe da internet Navega Pará, foi disponibilizada senha de acesso para os estagiários e alunos da turma durante a aplicação das aulas através da *WebQuest*. Nesse sentido, ficou acordado com a gestão da escola que durante o período das referidas aulas, os alunos teriam acesso à internet disponibilizada em seus celulares, *tablet* e *notebook*.

Finalizou-se este encontro agradecendo a turma e a professora, e aproveitou-se para agendar o próximo encontro que ocorreria na escola. Foi acordado com a professora os dias de aplicação das aulas, considerando o horário de aula disponibilizado pela gestão da escola que apoiou a iniciativa dos estagiários.

**Figura 14** - Fotografias do encontro colaborativo para apresentação da *Webquest*



**Fonte:** acervo da pesquisadora (2016).

### 5.6 Sexto encontro colaborativo: intervenção nas turmas do ensino fundamental

A realização do sexto encontro foi para que os estagiários pudessem vivenciar em sala de aula a utilização dos recursos tecnológicos, objetivando uma posterior avaliação acerca da aquisição dos conhecimentos adquiridos durante o estudo e sobre as aulas realizadas com a utilização de *Webquest* na sala de aula da educação básica durante o estágio.

As atividades foram planejadas para serem aplicadas em quatro aulas e, dependendo da necessidade, poder-se-ia estender para mais dias, pois considerava-se como os alunos iriam reagir diante da proposta.

✓ O primeiro dia - na sala de aula, turma do 9º ano, na segunda feira, no turno da manhã a pesquisadora juntamente com os estagiários chegaram à escola antes dos alunos para

contatar com a professora e organizar as atividades. Após as devidas apresentações realizadas pela professora, esclareceu-se o que iria ocorrer nas aulas de língua portuguesa e realizou-se uma sondagem para saber quais alunos sabiam navegar na internet. Como a maioria afirmou saber este recurso, procedeu-se com o acesso da *Webquest*, através do endereço: [nubyavasconcelos.blogspot.com.br](http://nubyavasconcelos.blogspot.com.br), sob a orientação dos estagiários.

Durante a realização da aula verificou-se que alguns alunos levaram celular, outras levaram *tablet* e outros *notebook*. Todos demonstraram interesse em realizar as atividades propostas na *Webquest*, porém, somente alguns conseguiram acessá-las em decorrência das limitações da internet, ou seja, o sinal do *wifi* estava ruim e comprometeu a atividade.

Diante das dificuldades, alguns alunos tentaram acessar a *internet* na área da escola, próximo ao laboratório de Informática, porém não conseguiram. No sentido de amenizar o problema e garantir o cumprimento das atividades propostas na *Webquest*, solicitou-se à gestora da escola a autorização para que os alunos permanecessem com a senha em seus equipamentos para que pudessem ter acesso à *internet* em outro horário.

Após o acordo com a gestão da escola, todos os alunos foram orientados a voltar para a sala de aula, onde se explicou o que estava sendo proposto como atividade e o que eles deveriam fazer após acessarem a *Webquest*, ou seja, deveriam ler o que estava sendo proposto nas tarefas e caso tivessem dúvidas, realizassem a leitura do processo, onde há a descrição dos passos relativos às tarefas propostas.

Para amenizar a situação, propôs-se um novo acesso na próxima aula e, como medida preventiva, a pesquisadora realizou a compra de créditos adicionais de internet para ser roteada pelo celular dos estagiários aos alunos uma vez que a *internet* da escola apresentava frequente problema de sinal.

✓ O segundo dia - na sala de aula, turma do 8º ano, na quarta-feira, no turno da manhã realizou-se os mesmos procedimentos de organização e apresentação da aula para a turma do 9º ano. Na sequência perguntou-se quem possuía celular ou equipamento portátil (*tablet*, *notebook*, celular) que acessasse a *internet* e, somente 9 alunos deram resposta positiva. Como se pretendia incluir esta turma e, também, pelo fato destes terem demonstrado interesse em participar das aulas com a *Webquest*, reuniu-se os alunos em grupos de trabalho constituído por três componentes, sendo que cada grupo tinha um celular para acesso.

Após a constituição dos grupos de trabalho, os alunos foram orientados a acessar a *Webquest*. Para isso, foi inserida a senha da *internet* nos celulares dos alunos, porém, como mais uma vez esta não funcionou, utilizaram-se os roteadores dos estagiários para compartilhar o sinal da rede móvel, cujos créditos foram patrocinados pela pesquisadora.

Assim, os alunos puderam realizar a leitura das páginas, conhecer as tarefas propostas, acessando o endereço: [ensinodelinguaportuguesa2016.blogspot.com.br](http://ensinodelinguaportuguesa2016.blogspot.com.br).

A aula foi produtiva, pois todos os alunos mantiveram-se concentrados em cumprir as tarefas. Antes do término do horário, os estagiários reforçaram a orientação das propostas de atividades da *Webquest* e combinaram quais tarefas deveriam realizar para a socialização na próxima aula. Após as aulas no 8º ano, os estagiários dirigiram-se ao 9º ano, pois conforme o combinado com os alunos e professora da turma, realizou-se as atividades propostas na aula anterior. Desta vez disponibilizou-se a *internet* móvel, o que favoreceu o acesso e a navegação na *Webquest*.

Quanto à participação dos alunos, estes demonstraram interesse, sendo que a maioria deu início na resolução das tarefas propostas na sala de aula e foi proposto um novo encontro para discussão e publicação de páginas pelos alunos.

Após as aulas, a pesquisadora buscou conversar com a professora das turmas para verificar o nível de satisfação com relação à proposta de trabalho dos estagiários. A professora afirmou ter gostado da experiência, pois percebeu que os alunos demonstraram interesse em fazer as atividades. Ela ressaltou que havia feito um curso de *Webquest* no Núcleo de Tecnologia Educacional de Santarém, mas que não teve a possibilidade de aplicar aulas com este recurso.

Quanto à forma de realização das aulas, os alunos da escola acessaram as *WebQuest* através dos endereços disponibilizados pelos estagiários, que demonstravam o acesso através de projeção com data show. Nestas projeções os alunos eram orientados a navegar nas páginas dos *blogs* para verificarem as tarefas propostas e, de como resolvê-las acessando os processos, também, disponibilizados. É interessante que se compreenda conforme Silva (2009), que *WebQuest* possibilita a realização de atividades de uma forma autônoma e colaborativa, e quando elaborada pelo professor de forma criativa, poderá estimular o pensamento crítico, a pesquisa e a produção de materiais tanto pelos professores que as planejam, quanto pelos alunos que executam.

#### 5.7 Sétimo encontro colaborativo: aplicação de questionário avaliativo

Após as ações realizadas durante os encontros colaborativos anteriores, realizou-se o sétimo encontro para socialização das percepções dos estagiários sobre as ações realizadas com os alunos em sala de aula. Diante das falas, a pesquisadora colaboradora conduziu uma reflexão sobre a necessidade de aprender a utilizar os recursos tecnológicos para a

aprendizagem e ressaltou o papel da escola para a efetivação de projetos de aprendizagem utilizando a tecnologia digital.

No momento seguinte, aplicou-se a entrevista aos estagiários com o propósito de avaliação do que ocorreu durante os momentos anteriores, e como foi a experiência durante a fase colaborativa do estudo.

Para que os estagiários ficassem a vontade, e não haver nenhum tipo de interferência nas respostas, as entrevistas foram aplicadas separadamente. Os alunos/estagiários preferiram responder de forma escrita as questões da pesquisadora.

Iniciou-se a entrevista perguntando sobre o entendimento dos estagiários sobre a relação entre as tecnologias digitais da informação e da comunicação e a educação, e obtive-se as seguintes respostas:

AE1: As Tecnologias Digitais são uma importante ferramenta de mediação entre professor e aluno, quando bem aplicada. Com o mundo cada vez mais globalizado, é importante que acompanhem estas transformações a fim de que as aulas se tornem mais atraentes para ambas as partes, mas principalmente para os alunos (ENTREVISTA, 2016).

AE2: As tecnologias digitais é uma forma inovadora de ensinar e esta forma exige dos professores uma atitude audaciosa, pois esta metodologia sai do padrão, podendo ser ou não bem aceita pelos alunos e por todos os envolvidos na formação destes. Por experiência, afirmo que as TDICs são recursos que auxiliam positivamente o professor na sala de aula, pois pude perceber durante meu primeiro estágio de regência que os alunos interagem melhor e apresentam mais interesse na aula (ENTREVISTA, 2016).

Verificou-se nas respostas dos estagiários, que estes possuem conhecimento acerca do que vem a ser integração das tecnologias digitais da informação e comunicação à educação, pois apresentam em suas falas alguns vocábulos como: “mediação”, “interação”, “auxílio”. Esta constatação, acerca das TDIC na educação pelos acadêmicos, vai ao encontro do que vem sendo discutido por autores como Gonzaga Junior e Lima (2009), Kenski (2007) dentre outros, que abordam esta temática, e que têm apresentado reflexões quanto a inserção das tecnologias digitais como recursos utilizados pelos professores no processo de mediação pedagógica.

Conforme Gonzaga Junior e Lima (2009), a utilização dos recursos disponibilizados pelas tecnologias da informação e da comunicação como apoio pedagógico, ou seja, no processo de intervenção do ensino e aprendizagem vem ser uma prática que envolve conhecimento técnico para que possa fazer com que os alunos aprendam a utilizar de forma produtiva as possibilidades oferecidas pela internet.

Usar os recursos disponibilizados pela tecnologia da informação e da comunicação como ferramenta de apoio pedagógico exige-se do professor um desenvolvimento técnico, pois cabe a ele educar os alunos para a utilização segura e produtiva do universo de possibilidades oferecido pela rede aberta de comunicação (GONZAGA JUNIOR; LIMA, 2009).

Corroborando com as discussões, Kenski (2007) afirma que a presença das TIC na educação tem exigido novas mediações no processo ensino-aprendizagem, onde o professor apresenta recursos próximos da realidade dos alunos, provocando o aprofundamento dos conteúdos abordados.

Contudo, Kenski (2007) nos conduz à compreensão de que não basta que as escolas estejam tecnologicamente equipadas com modernas tecnologias e, apresentem os melhores métodos pedagógicos, pois nada acontece se o professor não realizar as mediações necessárias para despertar no aluno a vontade de aprender. Diante disso, compreende-se que o sucesso com relação à aprendizagem dos alunos depende do professor, que deve saber utilizar os recursos tecnológicos em favor da aprendizagem dos seus alunos e, para isso, precisa ter conhecimento dos conteúdos disciplinares e das tecnologias digitais.

O professor da atualidade é desafiado a mudar de postura, devendo preocupar-se em elaborar suas aulas levando em consideração os recursos tecnológicos disponíveis, considerando que se bem utilizados contribuem significativamente para a aprendizagem.

As discussões dos autores supracitados remetem a constatação de que os encontros colaborativos contribuíram para a formação dos estagiários, instigando-os ao estudo desta temática, visto que suas respostas vão ao encontro do que é preconizado por estudiosos da área da tecnologia educacional que defendem a ideia de uma nova forma de ensinar e aprender com a integração dos recursos digitais.

Indagou-se sobre quais as contribuições que as TDIC podem trazer para o ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa. E as respostas foram:

AE1: As contribuições variam em grau de interesses, mas pode-se dizer que uma das maiores contribuições que as TDIC podem trazer para o ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa é justamente o fato de que o aluno passará (ou pelo menos se espera isto), de fato, a “enxergar” com outros olhos as aulas assim propostas. Só o fato de a aula ser preparada para ele com suportes totalmente tecnológicos já faz com que este aluno desperte um interesse maior pela disciplina de Língua Portuguesa, fato que, atualmente, anda de mal a pior. (ENTREVISTA, 2016).

AE2: As TDICs quando bem empregadas contribui de maneira positiva para o ensino-aprendizagem por dois principais motivos: primeiro porque facilitam a aprendizagem do aluno, pois estes podem interagir com mais facilidade com o

educador e em qualquer lugar; segundo porque se fazem presentes no cotidiano do aluno e o retorno deste método é de imediato. Desta forma, o ensino-aprendizagem acaba se tornando mais fácil porque fala a mesma “língua” do aluno (ENTREVISTA, 2016).

Aprende-se que os estagiários são favoráveis à utilização das TDIC para o ensino da língua portuguesa, e defendem que as tecnologias podem trazer novas possibilidades para a promoção de aulas envolventes, pois os alunos são estimulados a interagir com os professores, com os colegas. As aulas passam a ter um diferencial, uma vez que os alunos podem ter acesso a uma variedade de textos atuais através dos quais é possível a realização de debates, discussões que posteriormente, sob a orientação do professor, podem gerar produções textuais individuais ou coletivas com a finalidade de serem socializadas através da *web*.

Diante das percepções dos estagiários não se pode deixar de acrescentar as contribuições de autores que defendem a utilização das tecnologias digitais no ensino, dentre estes, Valente (2011) defende o uso das TIC no ensino, considerando que estas contribuem para a modificação da realidade educacional.

No que se refere à leitura e à escrita, o uso do computador e da internet proporciona práticas diferentes de interação, provocadoras de leituras e escritas diversificadas, ou seja, incluindo desde *email* a textos de diferentes gêneros. Nesta mesma perspectiva, Quevedo e Crescitelli (2005) compreendem que o uso das TIC no ensino da língua portuguesa conduz a aprendizagem da língua, como provoca a interação em comunidades virtuais, onde manterão contatos com novos gêneros textuais digitais.

Se os professores de língua portuguesa souberem utilizar dos recursos digitais que estão presentes na sua escola, podem estimular em seus alunos o gosto pela leitura e escrita, uma vez que estes, de forma interativa, estarão lendo em novos ambientes, ampliando conceitos, buscando significados de palavras através de *link* e, tendo a possibilidade de trocar informações com os colegas e professor, e dependendo do que é proposto, construir textos colaborativos considerando o gênero solicitado.

Quando se perguntou aos estagiários sobre os obstáculos para a inserção das TDIC na sua prática pedagógica dos professores de língua portuguesa. As respostas foram:

AE1: São muitos os fatores que causam este empecilho. Um dos mais abordados é a questão de que todos ou quase todos os professores de Língua Portuguesa não têm formação ou preparação necessária na área tecnológica para que possam aplicar esta metodologia. Outro fator poderia dar conta de que as próprias escolas não proporcionam a estes professores condições mínimas adequadas para que haja esta interação tecnológica com os alunos. Por fim, há casos também de “certos comodismos” de alguns professores, algo que faz com que eles não se interessem em aplicar tal projeto (ENTREVISTA, 2016).

AE2: Considerando que alguns professores não têm familiaridade com os recursos tecnológicos, é preciso primeiramente que estes façam um curso preparatório tendo assim a formação básica e/ou conhecimento para manusear os equipamentos (ferramentas) digitais e indispensavelmente a escola deve oferecer os recursos e espaço adequado para que a aula seja devidamente facultada (ENTEVISTA, 2016).

Conforme os estagiários, o requisito fundamental para a inserção das TDIC na prática pedagógica é a formação dos docentes. Esta percepção é defendida por autores como Mercado (1998), Bonilla e Pretto (2015), cujos estudos defendem que o professor deve ser preparado para aprender a usar os recursos disponibilizados pelas tecnologias digitais como recursos pedagógicos. Portanto, não se pode pensar, ou acreditar que saber usar as tecnologias digitais garantirá novas práticas educativas favorecedoras da aprendizagem. É fundamental uma formação que ultrapasse as questões técnicas e de uso de *software*, de portais de consultas, *email*, *download*, *upload* dentre outros, mas uma formação que inclua questões relacionadas à prática de ensino e de aprendizagem.

Os professores devem ser preparados para explorar “[...] as potencialidades e limitações para saber selecionar qual a melhor utilização a ser explorada num determinado conteúdo contribuindo para a melhoria do processo ensino aprendizagem” (MERCADO, 1998, p 4).

Mercado (1998) conduz a compreensão de que a formação de professores deve propiciar a experimentação dos recursos digitais junto aos seus alunos, para que possam analisar e avaliar as dificuldades e potencialidades do uso de determinado recurso no processo pedagógico.

Bonilla e Pretto (2015) chamam a atenção para outro aspecto da formação docente que vem a ser a sua inserção na cibercultura. Segundo estes autores, o futuro professor precisa apropriar-se dos novos recursos digitais como potencializadores do seu ofício. Nesta perspectiva eles devem perceber-se como autores e participantes ativos no ciberespaço, fazendo uso dos recursos tecnológicos de comunicação digital para a interação, produção de conteúdos nas diversas linguagens.

As questões apresentadas pelos autores supracitados conduzem o entendimento de que a formação inicial docente não pode ficar alheia às discussões quanto à inserção dos recursos das TDIC no processo ensino-aprendizagem. Urge que se integre na formação inicial um aprofundamento acerca dos recursos tecnológicos digitais disponíveis, viabilizando-se o conhecimento de suas potencialidades educativas visando, com isso, o desenvolvimento de atividades que contribuam para a aprendizagem dos alunos.

O futuro professor não pode ficar preso aos laboratórios de Informática, ele também precisa perceber que está vivendo na era da mobilidade, ou seja, que o cotidiano docente está repleto da tecnologia móvel que permite o acesso aos vários recursos da *web* e, diante disso, a formação docente deve ter como foco as novas possibilidades metodológicas que favoreçam a aprendizagem dos alunos, ultrapassando a transmissão unilateral de conhecimentos.

Investigou-se sobre quais mudanças de comportamento devem ser consideradas pelos professores que desejam integrar as TDIC no processo ensino-aprendizagem. E as colocações foram as seguintes:

AE1: Primeiramente, pelo fato de se trabalhar com tecnologia (Blogs, Páginas Virtuais, Internet, etc.), deveria haver uma reflexão, por parte de todos, de que tal processo deve ser regido e trabalhado com carinho, atenção e principalmente seriedade, isto é, compromisso. Durante tal processo, seria interessante e importante que os alunos utilizassem todas as ferramentas com a finalidade, naquele momento, de se ater no que está sendo proposto. Ademais, poder-se-ia sugerir que professores e alunos criassem metodologias que viabilizassem a interação de todos os envolvidos no processo, ou seja, enfatizar a parceria de um com o outro, na qual quem se valesse de mais facilidade poderia ajudar direta ou indiretamente a quem sentisse total ou parcial dificuldade em se envolver com a tecnologia (ENTREVISTA, 2016).

AE2: Sim. É preciso que todos os envolvidos na escola (educação) estejam dispostos a cumprirem regras que devem ser criadas pelos gestores da instituição escolar para não haver quaisquer tipos de desrespeito ao utilizarem as TDICs, já que se trata de meio de comunicação de propagação rápida de informação. Todos devem ter postura de anunciadores e observadores de maus usos das tecnologias, pois como sabemos, fica muito propício para ferir os direitos humanos através do meio digital (ENTREVISTA, 2016).

Os estagiários afirmam que dentre as mudanças de comportamento necessárias ao professor que deseja integrar as TDIC no seu fazer docente estão: a reflexão, o compromisso com o que se está propondo e responsabilidade no uso dos recursos para que não se cometa algum ato ilegal ou que venha a constranger alguém. Esse aspecto esbarra em trabalhar a formação ética para o uso dos recursos tecnológicos pelos professores para que estes possam discuti-los com os alunos.

Pinheiro e Sleiman (2007) afirmam que o professor precisa estar aberto a novos conceitos e novas formas de ensinar, mantendo-se atualizado e atento ao mundo do novo aluno, cujo perfil mudou, ou seja, aluno que faz várias tarefas ao mesmo tempo, se relaciona com seus colegas em comunicadores instantâneos. É com alunos conectados que os professores lidam no cotidiano escolar, que usam da internet de tal modo que podem ultrapassar os limites éticos e legais.

Os professores, ao utilizarem as TDIC, não podem negligenciar as questões relacionadas ao direito autoral, o direito de imagem, a liberdade de expressão com responsabilidade. Essas questões precisam ser de conhecimento docente, precisam fazer parte de sua formação, para que possam desenvolver suas atividades integrando os recursos tecnológicos digitais considerando a formação da consciência ética dos seus alunos através da promoção da educação digital.

Diante da experiência no campo do estágio curricular supervisionado com o uso das TDIC, os estagiários foram instigados a avaliar se a referida experiência contribuiu para a configuração de um novo olhar para o ensino da língua materna. E, os estagiários expressaram o seguinte:

AE1: Trata-se de um processo inovador, porém não menos interessante. É claro que não se pode dizer que, a médio prazo, também não possa dar certo. A introdução desta dinâmica no processo de estágio foi proveitosa e satisfatória para os anseios de que se esperava. Viu-se olhares de curiosidades, atenção e claro, interesse em participar, haja vista que se tratava de algo cujo bojo faz parte da essência de jovens e adolescentes, no caso a internet. Desta forma, com a aceitação esperada, o êxito do projeto foi alcançado e assim a avaliação a ser feita é positiva. A contribuição de tal processo para a configuração de um novo olhar para o ensino de língua materna foi um tanto quanto visível, pois notou-se que os alunos, a partir desta metodologia, passaram a demonstrar muito mais interesse em participar das aulas de Língua Portuguesa, algo que antes lhes parecia monótono, tradicional demais (ENTREVISTA, 2016).

AE2: O uso das TDICs é muito atrativo e diferenciado na educação, de forma que chama a atenção do aluno para as atividades, pois como percebi, os alunos se sentiram desafiados para experimentar o novo”, e a tecnologia se atualiza continuamente despertando sempre o interesse do aluno pela aula. Assim como a língua materna faz parte da vida das pessoas a tecnologia também já é parte indispensável do cotidiano da sociedade, desta maneira é importante conciliar ambas para a melhoria do ensino de língua (ENTREVISTA, 2016).

Verificou-se que as experiências foram significativas, pois houve a percepção do quanto as TDIC podem contribuir para o ensino da língua materna. Conforme os estagiários, o uso dos recursos digitais traz uma série de possibilidades para serem utilizadas no âmbito educacional, servindo para um melhor aproveitamento pedagógico e, também, podendo potencializar o processo ensino-aprendizagem, pois os alunos demonstraram grande interesse ao que está sendo proposto. Sobre isso, retomamos Quevedo e Crescitelli (2005), ao defendem que o ensino de língua com os recursos tecnológicos depende do domínio do professor, que deve saber usar as ferramentas adequadamente em ambientes de aprendizagem no sentido de estimular os alunos a realizarem trabalhos colaborativos, compartilhar saberes, solucionar problemas e buscar informações.

Em conformidade com as autoras, considera-se como dever do professor que almeja integrar os recursos digitais em sua prática pedagógica, conhecer as diversas propostas metodológicas, as ferramentas e atividades que podem ser utilizadas com os alunos. O conhecimento do recurso digital proposto para determinada aula pelo professor, deve ser socializado com os alunos para que estes se sintam motivados a executar as atividades propostas. E, caso o professor não domine a ferramenta, pode num processo colaborativo com os seus alunos adquirir conhecimentos sobre esta. Nesse sentido, a integração das TDIC no ensino depende muito da postura assumida pelo professor que na atualidade não é o de “sabe tudo”, mas aquele que “aprende com”.

A pergunta seguinte foi em relação se haviam experienciado anteriormente a utilização das TDIC no ensino da língua portuguesa durante a sua formação. E as respostas dos estagiários foram:

AE1: Não. Esta foi a primeira oportunidade de trabalhar com as Tecnologias Digitais. Foi um desafio interessante, inovador e satisfatório, uma vez que a metodologia proposta deu certo. Esta premissa abre novos ensejos para que projetos como esse possam vir a calhar e se espalhar cada vez mais pelo processo de ensino-aprendizagem, especialmente em Língua Portuguesa (ENTREVISTA, 2016).

AE2: Até então eu não havia trabalho com TDIC no ensino da língua portuguesa, mas achei muito interessante e pretendo trabalhar com esse método na minha docência, pois esta experiência primeira deu muito certo e melhorou bastante a convivência do educador com o aluno, ambos se aproximaram mais (ENTREVISTA, 2016).

Os estagiários foram unânimes na afirmação de nunca terem vivenciado a utilização dos recursos digitais para o ensino da língua portuguesa e se posicionaram favoráveis à utilização das TDIC para o ensino-aprendizagem. No que se refere à vivência, Paiva (2013) defende que cursos de licenciatura podem promover a incorporação das TDIC a partir das vivências, e para isso é preciso que os docentes dos referidos cursos incorporem o uso dos recursos digitais em suas práticas docentes e promovam vivências durante toda a formação do futuro professor.

É preciso estabelecer durante a formação inicial docente uma relação com o futuro local de trabalho, para que possam constituir um olhar crítico sobre a realidade de atuação, constituída por pessoas e suas tecnologias. Nesse contexto, urge a inserção de vivências com as TDIC durante a formação inicial docente que ultrapassem o discurso teórico, permitindo ao futuro professor uma aprendizagem significativa e contextualizada, favorecendo a habilidade

de avaliar os limites e possibilidades quanto à utilização de determinados recursos digitais no ensino e aprendizagem, visto que a inserção de determinado recurso digital não pode perder de vista os resultados de aprendizagem que os alunos devem alcançar com a sua utilização.

Averiguou-se junto aos participantes, se os recursos escolhidos para as aulas no estágio curricular foi de fácil manuseio ou exigiu algum conhecimento aprofundado de informática. E as respostas foram:

AE1: Sim, o uso dos aplicativos escolhidos para as aulas de estágio é de fácil manuseio, não só para o professor, mas para quem o venha trabalhar. Não requer conhecimento aprofundado de informática por se tratar de ferramentas simples e prazerosas de manusear. (ENTREVISTA, 2016)

AE2: Sim, porém deve-se verificar o nível de conhecimento que o professor tem a respeito das tecnologias digitais e ensiná-lo se for o caso, mas muito provavelmente todos terão facilidade em aprender os recursos porque são fáceis de manusear (ENTREVISTA, 2016).

Verificou-se que a escolha da *Webquest* segundo estagiários foi significativa e de fácil manuseio. Essas características devem ser consideradas relevantes quando se pretende promover a formação inicial de professores para o uso das TDIC na educação, pois consideramos que ao propormos a utilização de determinado recursos digital, devemos considerar que não estamos trabalhando com programadores e, o objetivo da formação é promover a inter-relação do domínio dos recursos tecnológicos com a prática pedagógica.

A *WebQuest* pode se configurar como uma porta de entrada do professor para a integração dos recursos digitais no processo pedagógico, pois conforme Silva (2008, p. 119), é uma ferramenta que pode ser utilizada por qualquer professor, mesmo aqueles que não possuem conhecimento de programação, exigindo apenas que se saiba navegar na internet, produzir de páginas compostas por textos, imagens dentre outras.

Entende-se que o professor atual precisa ser formado para conhecer os recursos digitais, familiarizar-se com eles, para traçar estratégias de inserção destes no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a formação inicial docente deve contemplar experiências explorando o repertório digital dos futuros professores para que estes possam relacionar o uso dos recursos digitais com o processo ensino-aprendizagem.

Perguntou-se, também, se os recursos digitais propostos para as aulas de língua portuguesa favoreceram o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. De acordo com os entrevistados:

AE1: Sim, favoreceram. A proposta de ensino através dos recursos digitais utilizados foi bem recebida pelos alunos. Textos e vídeo-aulas foram repassados a eles de modo 100% digital/virtual, então foi interessante para que eles pudessem acompanhar em suas próprias ferramentas tecnológicas (ENTREVISTA, 2016).

AE2: Sim, favoreceram, pois houve interatividade entre aluno e professor, que foi um dos objetivos esperado nas aulas, a troca de conhecimento também foi marcante. Outra observação interessante foi que a grande maioria dos alunos não hesitou em desenvolver as atividades propostas, muito pelo contrário, tiveram autonomia com os recursos sugeridos (ENTREVISTA, 2016).

Verificou-se nas falas dos estagiários que o uso dos recursos digitais propostos para o ensino da língua portuguesa favoreceu a interação com os alunos, uma vez que estimulou a participação e o interesse na realização as atividades propostas. Conforme Quevedo e Crescitelli (2005), o uso das TIC no ensino da língua portuguesa promove a aprendizagem da língua, pois os alunos têm acesso aos mais variados gêneros textuais digitais, além de promover o acesso e a interação em comunidades virtuais. A percepção das vantagens da integração dos recursos digitais para o ensino da língua materna pelos estagiários é significativa, pois se pode entender que a integração de tais recursos viabiliza novas aprendizagens inerentes à leitura e a escrita de textos multimodais, e ao mesmo tempo promove novas de comunicações em rede de aprendizagem.

Os estagiários foram questionados sobre como avaliam a participação dos alunos nas atividades propostas com a *Webquest*. E as respostas foram:

AE1: Sim, cerca de 95% dos alunos demonstraram total interesse em usar os recursos propostos. O que acabou dificultando um pouco o processo foi a ineficiência da internet disponibilizada pela escola, mas rapidamente encontrou-se solução para o problema através de recursos próprios (ENTREVISTA, 2016).

AE2: Foi muito satisfatória a utilização da *WebQuest* em sala de aula, os alunos se dedicaram em desenvolver as atividades, acredito que pelo fato de ser algo novo e prazeroso. Nos primeiros momentos os alunos tiveram dificuldades devido a intensidade fraca da internet, mas grande maioria se desempenhou nas atividades digitalizadas desenvolvendo dentro e fora da escola (ENTREVISTA, 2016)

A atividade com a *webQuest* foi avaliada de forma positiva pelos estagiários, que afirmaram que os alunos demonstraram interesse nas atividades propostas, mesmo diante das dificuldades com a *internet*. A aceitação dos alunos comprova o quanto a utilização dos recursos digitais no ensino pode ser provocadora de novas aprendizagens. Diante disso, Sampaio e Leite (2013) afirmam que o professor precisa ser alfabetizado tecnologicamente para que possa lidar com as diversas tecnologias e interpretar suas linguagens e, também, aprender quando e porque determinados recursos digitais são importantes e devem ser

utilizados. Nesse sentido, é possível compreender que não basta disponibilizar uma grande quantidade de recursos tecnológicos para os professores em formação inicial, é preciso trazer a reflexão sobre os aspectos técnico-pedagógicos dos recursos digitais para que possam explorar suas potencialidades pedagógicas.

Os estagiários foram indagados se haviam participado de alguma experiência com a *WebQuest*, e se tinham conhecimentos acerca da utilização de algum recurso tecnológico aplicado à educação? E as respostas foram as seguintes:

AE1: Exatamente aplicado à educação não, porém ao longo da graduação ideias inovadoras de proposta de ensino de língua materna não faltaram, e uma delas era justamente procurar atrelar a tecnologia ao ensino. Este projeto só veio a concretizar estas propostas. Acabou-se unindo o “útil ao agradável”, como se fala popularmente (ENTREVISTA, 2016).

AE2: Sim, mas não exatamente como esse recurso, somente apresentação de slides e vídeos. A Webquest abrange todo esse leque tecnológico e mais recursos interativos, bem como a oportunidade do aluno argumentar, se posicionar em relação a determinado assunto em qualquer lugar que estiver tendo o devido retorno por parte do educador (ENTREVISTA, 2016).

As respostas dos estagiários levam à constatação de que estes não haviam experienciado o uso dos recursos digitais durante a sua formação, embora o AE1 tenha afirmado ter discutido ao longo da graduação a relação entre as tecnologias e o ensino da língua materna e, AE2 ter afirmado utilizar “slides e vídeos”. O que se percebe que as TDIC na formação desses estagiários encontram-se limitadas à transmissão de conteúdos.

Contrário ao uso tradicional das TDIC, Villela (2009) afirma que na formação inicial docente é ideal que o graduando vivencie situações em que os recursos digitais sejam utilizados numa proposta educacional, para que possa entender o que significa o aprendizado através da informática, compreender o seu papel como educador e, escolher a metodologia mais adequada ao seu estilo de trabalho. Nesse sentido, urge trazer para formação docente momentos diversificados com a criação de ambientes virtuais de aprendizagem que favoreçam a aprendizagem colaborativa, onde a tecnologia é um instrumento para o processo de aprendizagem.

Perguntou-se, também, aos estagiários se consideram necessária a orientação acerca da utilização das TDIC no estágio curricular supervisionado, e se obteve as seguintes respostas:

AE1: Partindo da premissa de que isto é necessário e defendido por muitos, sim. O problema é que projetos assim pouco são divulgados e isto infelizmente acaba

ficando nem mesmo no papel, mas apenas nas ideias pensadas (ENTREVISTA, 2016).

AE2: Sim, o uso antecipado da tecnologia na sala de aula só contribuirá para a sua formação e o fará um profissional diferenciado. Além disso, estimulará o acadêmico na busca desses recursos nas escolas quando docente (ENTREVISTA, 2016).

Os estagiários afirmaram que as TDIC devem fazer parte das orientações no âmbito do estágio curricular supervisionado para que possam vivenciar práticas de ensino utilizando os recursos disponibilizados pela escola, dentre estes os digitais. Nesse sentido, imersão dos graduandos em experiências educativas no cotidiano da escola viabiliza o ensino e a investigação de novas práticas pedagógicas fundamentais para uma formação profissional docente contextualizada. Assim, Paiva (2013) afirma que os cursos de licenciatura têm muito a avançar quanto ao uso pedagógico das TDIC na educação e, para isso, é urgente que os professores das instituições formadoras de docentes se apropriem de novas metodologias integrando recursos digitais, para que se possa promover vivências no ambiente educacional durante o processo de formação.

O estágio curricular supervisionado é um espaço propício ao desenvolvimento de experiências didático-pedagógicas, científicas e de relacionamento humano em ambiente escolar, possibilitando ao estagiário refletir sobre a prática cotidiana e a formação teórico-pedagógica na mobilização dos saberes necessários à prática docente, incluindo os relacionados ao âmbito das tecnologias digitais aplicadas a educação.

Indagou-se sobre como os professores de estágio poderiam possibilitar aos acadêmicos do curso de Letras o acesso ao conhecimento de novas metodologias utilizando as tecnologias digitais para o ensino da língua materna. E se obteve as seguintes respostas:

AE1: Instigando em seus acadêmicos o interesse e a importância de que tais processos são relevantes para o ensino de língua materna. Para isto, seria de suma importância projetos que viabilizassem aos acadêmicos participar diretamente do uso de Laboratórios de Informática da própria Universidade para que houvesse a familiarização entre estes recursos e os envolvidos, o que lamentavelmente não ocorre (ENTREVISTA, 2016).

AE 2: O professor de estágio deve indicar livros para embasamento e debater em sala de aula as metodologias de ensino que envolva a tecnologia, além disso, deve proporcionar espaço no qual possam trabalhar com a metodologia, assim aplicando na prática o que foi debatido. O professor deve se unir ao seu aluno e juntos exigirem da categoria responsável os recursos necessários para utilização das TDICs. O professor poderia também desenvolver oficinas em parceria com profissionais da tecnologia para ensinar coisas novas e interessantes para serem aplicadas no estágio e na docência (ENTREVISTA, 2016).

Os estagiários são favoráveis à proposta de inserção de metodologias de ensino incluindo as tecnologias digitais no estágio curricular supervisionado, pois assim podem vislumbrar novas possibilidades para o ensino da língua materna. Conforme Fadini e Venterim et al (2013), a percepção do estágio curricular como espaço de reflexões teórica e prática sob a forma de projetos oportuniza aos licenciandos, o “aprender a profissão”, visto que a aproximação com o ambiente de trabalho torna possível a articulação da teoria com a prática, contribuindo, também, para a construção da identidade profissional através da experiência por meio de ensino, pesquisa e da prática pedagógica utilizando as TDIC.

Diante dos posicionamentos dos estagiários pode-se inferir que o estágio curricular supervisionado pode ser um espaço na formação inicial docente promotor do contato com novas metodologias utilizando as TDIC. De outro modo, o estágio supervisionado pode viabilizar aos futuros professores a aquisição de conhecimentos fundamentais para a integração das TDIC na prática profissional, sendo estes, segundo Almeida (2011), os conhecimentos relacionados às dimensões crítica humanizadora, tecnológica, pedagógica e didática. Tais dimensões no processo de formação permitem que os futuros professores entendam o que justifica a presença das tecnologias digitais na educação, ou seja, quais suas contribuições da incorporação das TDIC para o desenvolvimento de práticas educativas condizentes a realidade educacional emergente que se encontra conectada à cultura digital.

Terminado o levantamento dos dados, a pesquisadora fez os agradecimentos aos estagiários participantes e à professora das turmas onde foram realizadas as atividades de estágio, colocando-se à disposição para a aplicação com as demais turmas.

É interessante ressaltar que a aplicação da *Webquest* gerou interesse nos demais professores de língua portuguesa, que solicitaram aos estagiários a utilização desta nas aulas de estágio. Assim, a proposta de ensino com a *Webquest* tornou-se um projeto de integração das TDIC no âmbito das aulas de língua portuguesa no estágio curricular supervisionado, contando com o apoio dos professores regentes das turmas e gestão da escola.

## 6. TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

A princípio é preciso atentar para o delineamento da análise dos dados proposta por esta pesquisa, que por sua vez apresenta a seguinte problemática: Como o estágio curricular supervisionado em língua portuguesa se constitui como espaço de reflexão teórico e prática dos saberes profissionais docentes com as tecnologias digitais da informação e comunicação no Curso de Licenciatura Integrada em Letras Português/Inglês da Universidade Federal do Oeste do Pará? Em resposta a esta pergunta norteadora, elegemos a técnica da triangulação interativa dos dados.

Seguindo a orientação de Azevedo et al. (2013, p. 4), os mesmos afirmam que:

A triangulação pode combinar métodos e fontes de dados qualitativos e quantitativos (entrevista, questionários, observação e notas de campo, documentos, além de outras), assim como diferentes métodos de análise dos dados: análise de conteúdo, análise de discurso, métodos e técnicas estatísticas descritivas e/ou inferenciais, etc. Seu objetivo é contribuir não apenas para o exame do fenômeno sob o olhar de múltiplas perspectivas, mas também enriquecer a nossa compreensão, permitindo emergir novas ou mais profundas dimensões.

A técnica de triangulação interativa de dados atende ao rigor científico e metodológico para a validação dos dados dessa pesquisa, que se encontram sistematizados em três dimensões de análise: 1. Documentos Legais; 2. Coordenadora do curso e Professores/Orientadores do Estágio Curricular Supervisionado; 3. Discentes do 6º semestre do curso de Letras da UFOPA. Essas dimensões foram analisadas a partir de três categorias estabelecidas *a priori* a fim de garantir a credibilidade dos achados da pesquisa, sendo estas: Perfil profissional, organização curricular, estágio curricular supervisionado e as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação no curso de Letras.

Em relação ao perfil profissional apresentado nos documentos legais, o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades objetivando a formação de um perfil profissional docente que demanda o domínio da língua estudada, domínio dos saberes didáticos e pedagógicos, incluindo o uso das tecnologias, num sentido de formar profissionais críticos e reflexivos, pesquisadores capazes de efetivar mudanças nas suas próprias práticas.

O PPC do curso de Letras, em conformidade com as Diretrizes Nacionais apresenta um perfil profissional em que os futuros professores dominem não somente os conteúdos a serem ensinados nos diferentes níveis de ensino, mas que desenvolvam a capacidade de

reflexão e análise das teorias que fundamentam os estudos linguísticos e literários, e paralelamente saber integrar os conhecimentos teóricos com a prática. O perfil profissional requerido constitui-se de uma postura ética, compromisso social, autonomia intelectual e competência técnica para aplicar a teoria na prática.

Segundo a Coordenadora, no que se refere ao perfil profissional proposto, o curso de Letras tem a preocupação em formar profissionais para o mercado de trabalho conforme o proposto pelo PPC. Os professores orientadores de estágio apresentam visões diferentes quanto ao perfil profissional, sendo que o PE1 enfatiza os conhecimentos linguísticos e literários, ao passo que o PE2 há uma preocupação com a integração da teoria com a prática, e com uma formação docente ética, comprometida socialmente. Os estagiários entrevistados apresentaram uma concepção quanto ao perfil profissional centrada no domínio dos conteúdos que serão ensinados no âmbito da prática, demonstrando que o curso, embora apresente um currículo que abrange questões como a ética, estética, política e técnica, não está conseguindo promover uma formação que valoriza tanto os conhecimentos específicos da área, quanto os provenientes do contexto educacional que vem discutindo novas metodologias de ensino-aprendizagem.

Outra categoria triangulada foi a organização curricular que, conforme O PPC do curso, segue as orientações os documentos legais, apresentando um currículo cujas disciplinas encontram-se distribuídas de modo a ofertar uma formação interdisciplinar e pedagógica através da oferta de disciplinas obrigatórias teóricas-práticas que habilitam o futuro professor para a docência português ou inglês e, em ambas as línguas conforme opção.

As respostas da Coordenadora e professores orientadores de estágio afirmam que o PPC do curso de Letras segue as orientações normativas do Ministério da Educação, e organizam a grade curricular em conformidade com as orientações dos documentos Legais que regem a formação docente, que propõem uma matriz curricular cujas disciplinas devem voltar-se tanto para os conhecimentos específicos da área, quanto aos que abordam conhecimentos pedagógicos. Os estagiários afirmaram que o curso apresenta uma organização curricular condizente ao que é proposto pelas Leis e Diretrizes, porém as aulas universitárias concentram-se em estudos específicos (linguísticos e literários) fundamentais para o ensino da língua na educação básica.

A triangulação da categoria Estágio Curricular Supervisionado conduziu à análise do que é proposto no PPC do curso de Letras, que em conformidade com as Leis e Diretrizes para a formação docente, apresenta o estágio como componente obrigatório do currículo onde ocorre a articulação teórico-prática, tendo o objetivo estabelecer o vínculo entre a

universidade e a escola, sendo esta última um espaço de formação docente. As ementas da disciplina concentram-se em torno das leis e diretrizes curriculares, avaliação da aprendizagem e relação estágio-docência. Não há, nas ementas, temáticas voltadas para metodologias de ensino, dentre estas as que incluem as tecnologias aplicadas à educação.

A Coordenadora do curso afirmou que o estágio faz parte da grade curricular, e constitui uma parte do currículo em que os acadêmicos têm contato com a prática de ensino no âmbito da escola. Seguindo esta perspectiva, os professores/orientadores, também concebem o estágio como o exercício para a docência, ou seja, onde o futuro professor tem a possibilidade de se qualificar e trabalhar os conteúdos na prática. Quanto ao conteúdo trabalhado no âmbito das orientações do estágio, estas se concentram nas orientações pedagógicas (plano de curso, plano de aula, projeto pedagógico etc), não se aborda metodologias de ensino.

Os estagiários concebem o estágio como componente curricular obrigatório onde irão realizar a parte prática do curso, ou seja, defrontar com a realidade da sala de aula. Nesta etapa do curso, eles afirmaram sentirem-se inseguros, pois durante a formação se discute pouco a prática, comprometendo a articulação entre os saberes teóricos das disciplinas com os saberes da prática profissional. Deste modo, o estágio curricular supervisionado acaba se configurando como mero formalismo onde que se deve cumprir determinada carga horária, e com isso, perde-se a oportunidade de experimentação, teorização e construção de novas práticas de ensino.

Na última categoria triangulada, que foi sobre as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação no curso de Letras, o PPC não apresenta uma proposta formativa de integração das TDIC na perspectiva educacional de inclusão digital. Apresenta-se aos acadêmicos uma abordagem superficial do que são as TDIC através de um módulo do currículo no início do curso, cuja carga horária corresponde a 90 horas. Deste módulo são disponibilizadas 30 h para estudo de conceitos, recursos da *WEB* e suas aplicabilidades no contexto educacional, carga horária que se pode considerar insuficiente para a formação docente com a inserção das tecnologias digitais. Com relação à percepção da Coordenadora, o curso de Letras está promovendo a inserção das TDIC uma vez que tanto os professores quanto os alunos utilizam alguns recursos (*data show*) disponibilizados em sala de aula para as apresentações de textos, gráficos e vídeos. Na visão do professor (PE1) há a utilização dos recursos pelos professores na exposição de conteúdos e pesquisa, não ocorrem discussões quanto a utilização das tecnologias como mediadoras de aprendizagem; e o Professor PE2 afirmou que as TDIC não discutidas diretamente pelo curso, mas a universidade desenvolve

projetos que abordam as TDIC para o ensino. Quanto aos estagiários entrevistados, estes afirmaram que são poucos os professores do curso de Letras que dominam e utilizam recursos tecnológicos em suas aulas, sendo que os únicos recursos utilizados pelos professores são *data show*, *internet* e filmes para a abordagem dos conteúdos. Verificou-se que as TDIC não são inseridas para o desenvolvimento ou planejamento de propostas metodológicas objetivando ações teóricas e práticas no âmbito da sala de aula universitária, no sentido de viabilizar uma a formação docente que concebe a integração tecnológica como promotora da inclusão digital, viabilizando o preparo dos futuros professores para a realidade da escola que se encontra permeada pela presença tecnológica e, que não sabe como usufruir e se apropriar do universo informacional disponibilizado pela realidade virtual.

A análise apresentada na triangulação instigou à Pesquisa-Ação Colaborativa através da qual se pode vislumbrar a possibilidade de propor o Estágio Curricular Supervisionado como o espaço de discussão, teorização e aplicação de metodologias de ensino, dentre estas as que integram as TDIC.

De outro modo, os resultados da análise documental e das entrevistas proporcionaram o confronto do que é proposto pelo PPC do curso de Letras, no que tange a formação docente, e o que ocorre da sala de aula universitária, tornando possível perceber as fragilidades formativas no sentido de propor ações pedagógicas condizentes com o que é requerido no contexto educacional atual que requer profissionais que saibam selecionar os recursos digitais conforme o conteúdo a ser trabalhado junto aos alunos.

A etapa colaborativa da pesquisa no âmbito do Estágio Curricular Supervisionado proporcionou o olhar crítico dos estagiários e permitiu-lhes a experimentação dos recursos digitais, considerando as dificuldades e potencialidades destes no processo pedagógico.

Segundo os estagiários que participaram da ação-colaborativa, o trabalho com as TDIC no ensino da língua materna traz novas possibilidades à aprendizagem aos alunos, pois tornam as aulas interessantes e, portanto, a experiência vivenciada no estágio favoreceu a aprendizagem de uma nova metodologia de ensino.

Quanto à aplicação das metodologias com as TDIC no âmbito do estágio, os estagiários foram unânimes em afirmar que este componente curricular pode ser o espaço na formação inicial docente, onde os futuros professores poderão receber os conhecimentos tecnológicos, pedagógicos e didáticos fundamentais para as novas práticas educativas mediadas pelas tecnologias.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo “Investigar como o Estágio Curricular Supervisionado contribui para uma reflexão teórica e prática do saber profissional docente, considerando a inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no âmbito da formação de professores de Língua Portuguesa no Curso de Licenciatura Integrada em Letras Português/Inglês da Universidade Federal do Oeste do Pará.

A princípio, o estudo partiu da análise documental que normatiza e orienta a educação nacional, no sentido de entender, e ao mesmo tempo discutir, a formação de professores no âmbito de uma universidade no interior da Amazônia. Para isso, estratégias para estudo foram traçadas, dentre estas: analisar o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Integrada em Letras Português/Inglês e os discursos dos professores de estágio e Acadêmicos/Estagiários.

A coleta de informações perpassou por algumas categorias de análise consideradas relevantes pela pesquisadora como: perfil profissional, organização curricular, estágio curricular supervisionado e tecnologias digitais da informação e da comunicação. Estas foram analisadas na perspectiva de verificar se o curso de Letras está em conformidade com as orientações legais no que concerne à inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na formação inicial de professores para a educação básica.

Ressalta-se que esta pesquisa além de abordar a integração das TDIC na formação inicial docente, apresenta uma alternativa formativa no âmbito do Estágio Curricular Supervisionado, por considerar este componente curricular um espaço de formação, de aprendizagem, de experiências que dependendo da forma em que é abordado pode promover aprendizagens significativas para os estagiários.

Realizadas as devidas considerações sobre a proposta da pesquisa, as atenções concentraram-se nos resultados, tendo como enfoque as categorias citadas anteriormente. Assim, no que se refere à análise do Projeto Pedagógico da Licenciatura Integrada em Letras Português/Inglês estudado, comparando com as normativas legais, permitiram pontuar alguns aspectos da formação ofertada aos acadêmicos deste curso, sendo estas dispostas a partir do que é proposto institucionalmente e da percepção do que ocorre segundo os acadêmicos pesquisados.

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso estudado, os acadêmicos devem ser formados para:

[...] o pleno exercício de suas atividades docentes, ante os desafios das constantes mudanças sociais, capitalizando práticas reflexivas e investigativas e instigando-os à autonomia e à educação continuada, além de oferecer à região oeste do Pará, maiores condições para formação e aprimoramento do profissional de Letras capaz de lidar com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, a partir da realidade sociocultural, calcado na compreensão da dinâmica da vida social. (UFOPA, 2014, p. 8)

Observou-se que o PPC do curso apresenta algumas competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos acadêmicos como “reflexão”, “investigação”, “autonomia”, domínio das linguagens (verbal, oral, escrita) considerando a vida em sociedade.

A comparação entre o que é proposto para a formação docente pelo PPC do curso de Letras ao que é apresentado na fala dos docentes, pode-se apreender que o referido curso vem promovendo uma formação de professor focalizando o domínio dos conteúdos específicos da área e dos conteúdos didático-pedagógicos para o ensino da língua materna.

Através das respostas dos acadêmicos entrevistados ao questionário *on line*, foi possível apreender que o curso ofertado está preparando os futuros professores para o “domínio da língua portuguesa e reflexão crítica analítica”, no que se refere a articulação entre a teoria e a prática, os acadêmicos atribuíram um conceito “muito mau”, o que leva a compreensão de que o curso não vem favorecendo esta articulação.

Paiva (2004), ao fazer referência às Diretrizes para o Curso de Letras (Brasil, 2001), afirma que os profissionais deste Curso devem ser preparados para o “domínio do uso da língua ou das línguas objeto de seu estudo”, o que inclui o estudo da estrutura, funcionamento e manifestação cultural. Para que a formação ocorra considerando estes aspectos, é fundamental a presença do caráter prático durante o curso, que deve ocorrer através da proposição de atividades práticas. De outro modo, conforme esta autora, o curso durante todo o processo formativo deve promover o vínculo entre a teoria e a prática, acrescentando um caráter de reflexão e sintonia entre os saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos, experiencial e da ação.

O Curso de Letras deve apresentar uma proposta curricular permeada por conteúdos referentes aos estudos linguísticos e literários conectados com os saberes pedagógicos e os da ciência da educação. Estabelecida à relação entres estas áreas do conhecimento, se pode viabilizar uma formação pautada na relação teórica e prática. Esta relação na concepção dos acadêmicos de Letras não vem sendo enfatizada como esperavam, sendo que somente no âmbito do estágio curricular supervisionado é que são empreendidas discussões nesta perspectiva. Esta percepção é confirmada na fala dos professores de estágio, que afirmam que

embora o curso apresente uma proposta integradora entre a teoria e a prática, efetivamente a prática ocorre somente no âmbito do estágio.

Em se tratando especificamente do estágio curricular supervisionado, a maioria dos acadêmicos afirmou que o estágio é de suma importância para a preparação profissional, porém, este componente curricular neste curso vem sendo pouco eficiente para a sua preparação para a docência, principalmente no que concerne a articulação dos saberes adquiridos durante sua formação no campo de estágio.

Em contrapartida, os professores de estágio consideram que, mesmo diante das dificuldades de acompanhamento e avaliação na escola, o estágio tem proporcionado experiências aos acadêmicos, pois viabiliza o contato com o futuro local de trabalho. O que contradiz as afirmações dos acadêmicos, em cujas respostas consideram que este componente formativo tem contribuído pouco para a formação docente, em decorrência da fragilidade teórica e metodológica para avaliar se o que está sendo realizado pelos professores das turmas condiz com alguma proposta pedagógica, assim suas práticas ficam a mercê da observação para a posterior reprodução de aulas.

Tratando-se das contribuições do estágio curricular supervisionado como promotor da reflexão teórica e prática dos saberes docentes para o uso pedagógico das TDIC, foi possível compreender que a disciplina estágio curricular supervisionado não reflete a inserção dos recursos digitais para o favorecimento de práticas pedagógicas para o ensino da língua materna. Os professores de estágio dão orientações gerais sobre aspectos da legislação educacional, PCNs, livro didático, planos de curso, de aula, ou seja, as orientações estão voltadas para o campo de estágio em língua portuguesa, portanto não ocorre proposta de integração de metodologias de ensino, cabendo este aspecto da formação aos próprios alunos.

Diante das discussões empreendidas, o Curso de Letras não vem favorecendo a integração das TDIC na formação dos futuros professores no sentido de que estes possam vislumbrar novas práticas pedagógicas. De outro modo, a preparação dos acadêmicos no uso das TDIC vem ocorrendo timidamente através das aulas dos professores que as utilizam para a transmissão de conteúdos através de slides e filmes; e no caso do ambiente virtual de aprendizagem, há apenas o repasse de conteúdos.

Os indicativos apresentados pelo PPC do curso, no que se refere à inserção das TDIC na formação inicial de professores está mais para o “uso” (transmissão dos conteúdos), do que para a integração propriamente dita, onde as TDIC são usadas para o “[...] aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes” (BRASIL, 2015, p. 6).

A partir da análise da grade curricular, podemos constatar que o curso nos apresenta blocos de disciplinas centradas nos conhecimentos específicos da área de Língua Portuguesa, e no caso dos acadêmicos que optam pelo Inglês a grade é específica para esta área. Sendo que o componente curricular que se apresenta com um caráter prático é o estágio curricular supervisionado em que se encontra distribuído entre observação e regência, e tem como objetivo promover o acesso dos acadêmicos na escola. Ele se configura como o primeiro espaço para a constituição da identidade docente, através do qual os estagiários podem construir prática docente contextualizada.

É perceptível na grade curricular do curso de Letras que não há uma preocupação com uma formação profissional integrando os recursos digitais, a discussão quanto a esta questão está restrita ao módulo Lógica, Linguagem e Comunicação, do Centro de Formação Interdisciplinar (CFI), com uma carga horária de 30h/a, que não possibilita um aprofundamento teórico-prático no âmbito das tecnologias digitais integradas à educação.

As leituras e análises dos documentos Legais e das falas dos orientadores de estágio e estagiários realizadas neste estudo permitiram tecer as seguintes considerações:

- a) Com relação aos professores orientadores de estágio:
  - O uso das TDIC está limitado a alguns recursos para a transmissão de conteúdos (*data show, slides, email* etc);
  - Têm percepção de que o uso pedagógico das TDIC pode contribuir para a formação profissional dos acadêmicos de Letras, no que tange as novas metodologias integrando os recursos digitais da informação e comunicação;
  - Compreendem que precisam atualizar-se para integrar as TDIC na formação profissional dos acadêmicos do curso.
  
- b) Com relação aos acadêmicos/estagiários
  - Têm uma percepção de uso pedagógico das TIC fundamentada nos saberes constituídos no cotidiano da sala de aula universitária a partir do que é apresentado pelos docentes em suas aulas expositivas;
  - Demonstram conhecimento que os recursos das TDIC na educação não garantem um ensino de qualidade e apontam a necessidade de formação didática metodológica com as TIC e momentos coletivos de reflexão sobre o seu uso.
  - Percebem que os docentes do curso não dominam as TDIC no sentido de promover atividades inovadoras e consideram urgente a inserção de discussões

sobre os processos metodológicos enfatizando o uso das tecnologias na proposta curricular, e o curso de Letras deveria adequar o seu PPC para o uso efetivo das TDIC;

- Segundo os acadêmicos, as TDIC não podem ser ignoradas e que as competências e saberes docentes conectados com as tecnologias ainda são poucos trabalhados no processo de formação profissional.

As observações supracitadas conduziram a proposição de uma experiência no âmbito do Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa, por considerar o referido componente curricular como campo de investigação, questionamento e articulação teórico-prática para a construção de novos saberes, incluindo as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação.

Considerando que a constituição dos saberes docentes pelos estagiários pode ser proporcionada a partir de experiência no campo de estágio, é que se empreendeu a realização de uma intervenção utilizando recursos tecnológicos digitais no âmbito de uma escola pública, em turmas do ensino fundamental.

A proposta de intervenção no estágio curricular foi estendida a todos os alunos do 6º período do curso de Letras, destes somente dois aceitaram o desafio em planejar e desenvolver aulas integrando recursos digitais. O que nos leva a constatação do quanto os acadêmicos resistem à inovação, o que pode ser comprovado pelo número de desistência na fase colaborativa da pesquisa.

O ponto positivo da intervenção no estágio curricular supervisionado incorporando os recursos digitais foi a possibilidade de construção de práticas significativas pelos estagiários, fazendo com que refletissem acerca do que estavam propondo, ou seja, quais contribuições os recursos disponibilizados trariam para a aprendizagem dos alunos. Assim, os estagiários tiveram a possibilidade de vivenciar o “uso produtivo de tecnologias da informação e comunicação para o desenvolvimento da linguagem, por meio da discussão e elaboração de uma aplicação prática de projeto de ensino” (SOUZA; ANDERSEN, 2013, p. 110).

O uso da *WebQuest*, pelos estagiários nas aulas de língua portuguesa oportunizou experiências na criação de uma proposta metodológica envolvendo os recursos disponíveis na escola no momento, ou seja, a internet e os celulares dos alunos. De outro modo, a experiência no âmbito do estágio foi significativa, pois se planejou a atividade a partir da realidade dos alunos, considerando os recursos que dispunham e, foi possível perceber na

prática o quanto o uso das tecnologias digitais pode colaborar no desenvolvimento do processo de aprendizagem.

A experiência no estágio curricular supervisionado permitiu a constatação de que urge no curso de Letras a discussão acerca da apropriação das TDIC no ensino da língua materna como promotora do letramento digital, onde os futuros professores conseguem vislumbrar apoderando-se de novas metodologias objetivando novas práticas de ensino.

Esta pesquisa pretendeu apresentar indicativos de que as TDIC na formação inicial docente podem favorecer novas práticas pedagógicas para o ensino da língua materna, ultrapassando a lógica da transmissão do conhecimento, que é substituído pela lógica da mediação e facilitação da aprendizagem.

Ressaltamos que o presente estudo não tem caráter conclusivo, uma vez que há muito a se discutir acerca da inserção das TDIC na formação inicial docente, porém, as análises empreendidas são propiciadoras de novas discussões, no que tange a incorporação dos recursos digitais no ensino da língua portuguesa numa perspectiva pedagógica.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, M. A importância dos Grupos de Formação Reflexiva Docente no interior dos Cursos Universitários. In: CASTANHO, Maria Eugênia. (Org.). **Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior**. 1 a. ed. Campinas-SP: Papyrus Editora, 2003, p. 137-142
- ALMEIDA, M.E.B. **Informática e Formação de Professores**. Proinfo. Secretaria de Educação a Distância. Brasília, Seed, 2000.
- ALARCÃO, I. (Coord.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.
- ALVARENGA, F. M. **A formação de professores no Curso de Letras: o currículo e suas interseções entre os saberes e a relação teoria-prática**. Um estudo de caso do curso de Letras da UFSJ. Dissertação de Mestrado. MG. Universidade Federal de Viçosa. UFV, 2012.
- AMANTEA, A.; CAPPELETTI, G; FEENEY, E.C e S. Propostas Curriculares na Argentina: as tradições disciplinar, da Didática Geral e das Didáticas Especiais. In: LOPES, A.C.; MACEDO, E. **Políticas de Currículo em Múltiplos Contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.
- ANDERSEN, E. L. **Multimídia Digital na Escola**. SP: Papyrus, 2013
- ANDIFES. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras**. Universidade Federal de Uberlândia. 2016. Disponível em: < <http://andifes.org.br/> Acesso: 10 de out. 2016.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.
- ARAÚJO, M.T.M. **Didática e Prática de Ensino na relação com a escola**. EDUECE. Universidade Federal do Paraná. UFPR, 2014. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro1/29%20IDENTIDADE%20E%20SABERES%20DOCENTES%20O%20USO%20DAS%20TECNOLOGIAS%20NA%20ESCOLA.pdf>> Acesso: 10 de out. 2016.
- ARCE, A. Compre um kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP. V. 22, n. 74. Abr. 2001. In: CASTRO, A.M.D.A. Mudanças Tecnológicas e suas Implicações de Formação de Professor. **Ensaio: Avaliação. Política. Educação**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, p. 469-486, out./dez. 2005.
- ARNAL, J., Del RINCÓN, D. y LATORRE, A. **Investigación educativa**. Metodologías de investigación educativa. Barcelona: Labor. 1992.
- ARRUDA, E. E.; RASLAN, V. G. S. A implementação do Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) no Brasil e no Estado de Mato Grosso do Sul, no período de 1997 a 2006. In: **JORNADA DO HISTEDBR**, 7., 2007, Campo Grande, MS. Anais... Campo Grande, MS: Uniderp., 2007. Disponível em: <<http://www.uniderp.br/histeb7>>. Acesso em: 7 abr. 2015.

ASSIS, J. A. Ensino/Aprendizagem da escrita e tecnologia digital: o e-mail como objeto de ensino e de trabalho. In: COSCARELLI, C.V; RIBEIRO, A. E. (orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: EALE, Autêntica, 2005.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BAGNO, M.; RANGEL, E de.O. Tarefas da Educação Linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v.3, n.1, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br> acesso: 19 ago. 2016.

BAUER, Patrícia N.; BASSI, Tânia. Ética e Responsabilidade Social no Ensino Fundamental. Qual o Papel da Escola na Formação de Valores Humanos. **Revista Integração**. São Paulo: CETS, FGV-EAESP, n. 63, 2006.

BEHRENS, M.A. Projetos de Aprendizagem Colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2006.

BELLONI, M.L.; GOMES, N.G. Infância, mídias e aprendizagem:autodidaxia e colaboração. **Revista de Ciências da Educação do Centro de Estudos de Educação e Sociedade**. Campinas, v. 29, n. 104 – Especial, p. 717-746, out. 2008. Disponível em:<<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso: 20 ago. 2016.

BENCINI, R.;GENTILE, P. Construindo competências. In: **Nova Escola**. Brasil, set. 2000.

BONILLA, M. H.; PICANÇO, A. de A. Construindo Novas Educações In: PRETTO, Nelson DeLuca. **Tecnologias e novas educações**. Coleção Comunicação e Tecnologia. Volume I. Tecnologia Educacional. Salvador: EDUFBA, 2005

BONILLA, M.H; PRETTO, N.DE L (Orgs). Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação. **Rev.Em aberto**. Brasília, v. 28, n. 94. P. 1-240. Jul./dez. 2015.

BRASILEIRO, T.S.A. Tecnologias da Informação e Comunicação (TICS) e os desafios para a Prática Pedagógica na Educação Superior: limites e possibilidades. In: D'ÁVILA, C.M.; VEIGA, I.P.A (orgs.). **Profissão Docente na Educação Superior**. Curitiba, PR: CRV, 2013.

BRASILEIRO, T. S. A. **La Formacion Superior de Magistério**: Una experiencia piloto en la Amazonia brasiliana. Tese de doutorado. 914p. Universidade Rovira i Vigil, Espanha. 2002, disponível em: <<http://www.hdl.handle.net/10803-8896>. Acesso em: 12 jun. 2016.

BRASILEIRO, T. S. A.; VELANGA, C.T.; COLARES, L.I.S. Currículo e Políticas Públicas: reflexões pertinentes aos processos contemporâneos de formação e prática docente no contexto da interdisciplinaridade. **Revista Espaço do Currículo**. V. 3, n.1, 2010. Disponível em:<http://dx.doi.org/10.15687/rec.v.3i1.9095>> acesso: 10 ago. 2016.

BRASILEIRO, T. S. Azevedo; AMARAL, N. F. G.; VELANGA, C. T. **Reflexões e Sugestões Práticas para atuação na Educação Infantil**. Campinas, SP: Alínea, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União,

Brasília. 18 fev. de 2002. Disponível em:<  
[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)> acesso: 20 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 522**, de 09 de abril de 1997. Criação do Programa Nacional de Informática na Educação – Proinfo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 abr. 1997.

BRASIL, Ministério da Educação da Educação (MEC). Resolução **CNE/CP n.º 2** de 1º de julho de 2015. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>>. Acesso: 15 jun. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Parecer CNE/CP n.º 28** de 02 de outubro de 2001. Diário Oficial da União. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>> acesso: 20 jun. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília, 1997.

BRASÍLIA. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Senado Federal. Secretaria Especial de Editoração e Publicações. 2005.

BRINHOSA, M.C. A função Social e Pública da Educação na Sociedade. In: LOMBARDI, J.C. (org.) **Globalização pós-modernidade e educação.** Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR;Caçador, SC., 2001.

CAIADO, R. V. R.; MORAIS, A. G. Práticas de ensino de língua portuguesa com as TDIC. **Educação Temática Digital**, v. 15, n. 3, p. 578, 2013.

CANEN, A. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: **Currículos: debates contemporâneos.** São Paulo: Cortez, 2010.

CARDOSO, A. M.; Peixoto, A. M.; Serrano, M. C., e Moreira, P. O movimento da autonomia do aluno: Estratégias a nível da supervisão. In: Alarcão (Org.). **Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão.** Porto: Porto Editora, 1996.

CARNEIRO, B.P.B.; NOVAES, I.L. Regulação do Ensino Superior no contexto da contemporaneidade. In: NASCIMENTO, A.D.; HETKOWSKI, T.M. **Educação e Contemporaneidade.** Salvador: EDUFBA, 2009.

CARVALHO, D. P. de. A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a Formação de Professores da Educação Básica. **Ciências e Educação.** Bauru, v.5, n.2, p. 81-90, 1998.

CARVALHO FILHO, J.J. de. **A formação docente na Amazônia Ocidental:** uma análise desde o estágio curricular supervisionado em educação física na UNIR. Dissertação de Mestrado Acadêmico. Porto Velho. Rondônia.Universidade Federal de Rondônia. UNIR. 2015.

CARVALHO, L. **A Prática Pedagógica dos Professores de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental:** reavaliando conceitos internalizados pelos docentes de língua materna.

Amazon, 2016. Disponível em:<<https://www.amazon.com.br/mn/dcw/myx.htm/ref>>. Acesso: 5 de outubro de 2016.

CASTRO, A.M.D.A. Mudanças Tecnológicas e suas Implicações de Formação de Professor. **Ensaio: Avaliação. Política. Educação**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, p. 469-486, out./dez. 2005.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COSTA, J. da S. Docência no ensino superior: professor aulista ou professor pesquisador. **Caderno Discente do Instituto Superior de Educação**. Ano 2, n.2. Aparecida de Goiânia, 2008.

D'AVILA, G. T. et al . Acesso ao ensino superior e o projeto de "ser alguém" para vestibulandos de um cursinho popular. **Psicol. Soc., Florianópolis**, v. 23, n. 2, ago.2011 Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822011000200016&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822011000200016&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso: 28 ago. 2016.

DANIEL, L.A. **O Professor Regente, o Professor Orientador e os Estágios Supervisionados na Formação Inicial de Futuros Professores de Letras**. SP. 2009. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Metodista de Piracicaba.

DEVECHI, C.P.; TREVISAN, A.L. Sobre a proximidade do sendo comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação**. V. 15, n. 43, jan./abr. 2010. Disponível em:<[www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a10v15n43.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a10v15n43.pdf)> acesso: 12 ago. 2016.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. SP: Cortez, Brasília, DF. MEC: UNESCO, 1998.

DEMO, Pedro. **Educação Hoje: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades**. São Paulo, SP: Atlas, 2009.

DODGE, B. **Some thoughts about WebQuest**, 1995. Disponível em: <http://webquest.sdsu.edu/about.webquest.html>. acesso: 15 novembro 2016.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 36, n. 131, abr.-jun., 2015. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302015000200299](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000200299)> acesso: 15 abr. 2016.

FADINI, Valéria Septímio Alves et al. Percepções sobre o uso de tecnologias no Estágio Supervisionado em Língua Inglesa. **Revista (Con) textos Linguísticos**, v. 7, n. 8.1, p. 345-356, 2013.

FARACO, C.A. Área de Linguagem: algumas contribuições para sua organização. In: KUENZER, A.Z. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2009.

FÉLIX, A. **Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola.** Dissertação de Mestrado. SP: UNICAP, 1998.

FILHO, A. P. O Estágio Supervisionado e sua importância na formação docente. **Revista P@rtes**.2010.Disponível em: <http://www.partes.com.br/educação/estagiossupervisionado.asp> acesso em: 19 mai. 2016.

FINO, C. N. **Convergência entre a teoria de Vygotsky e o construtivismo/construcionismo.** 2004. Disponível:<  
<http://www3.uma.pt/carlosfino/documentos/>>acesso: 29 ago 2016.

FIORIN, J.L. A criação dos Cursos de Letras no Brasil e as Primeiras Orientações da Pesquisa Linguística Universitária. **Revista Línguas & Letras.** V. 7, n. 12, 1º semestre, 2006. Disponível em: <http://e-revista.uinoeste.br/index.php/linguaseletras/article/viewFile/887/752>> acesso em: 20 mai. 2016.

FLORES, V. N.; TEIXEIRA, M. **Introdução à Linguística da Enunciação.** São Paulo: Contexto, 2006.

FOGAÇA, A. Educação e qualificação profissional nos anos 90: o discurso e o fato. In: **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FONTANA, Maire Josiane; FÁVERO, Altair Alberto. Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. **Revista de Educação do IDEAU,** Getúlio Vargas, v. 8, n. 17, 2013.

FRANCO, K.J.S.M.; CARMO, A.C.F. do.; MEDEIROS, J. L. Pesquisa Qualitativa em Educação: breves considerações acerca da metodologia materialismo histórico e dialético. **Revista Sapiência:** sociedade, saberes e práticas educacionais. UEG/UnUI Iporá, v. 2, n. 2, p. 91-103, jul./dez., 2013. Disponível em:<[www.revista.ueg.br/index.php/sapiencia/article/view/2714/1724](http://www.revista.ueg.br/index.php/sapiencia/article/view/2714/1724)>. Acesso em: 12 ago. 2016.

FRANÇA, R. de F. C. A prática pedagógica na formação inicial de professores: para além do instituído, a mobilização de saberes. In: GURGEL, N.F. do A.; BRASILEIRO, T. S. A. (Orgs.). **Formação docente e estratégias de integração Universidade/Escola nos cursos de licenciatura.** Volume I. São Carlos: Pedro & João Editores / Porto Velho: EDUFRO, 2008.

FREITAS, D.S.; GIORDANI, E.M.; CORRÊA, G.C. (Orgs). **Ações educativas e estágios curriculares supervisionados.** Santa Maria: Editora da UFSM, 2007.

GARCIA, M. C. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GHENDIN, Evandro; ALMEIDA, M. I.; LEITE, Y. U. F. **Formação de professores:** caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Liber Livro, 2008.

GIOVANNI, L.M. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: TIBALLI, E.F.; CHAVES, S.M. (Org.) **Concepções e práticas em formação de professores**: diferentes olhares. RJ:DP&A, 2003

GODOY, M. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.2, p. 57-63. Disponível em:<[bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/download/38183/36927](http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/download/38183/36927)>acesso: 12 ago. 2016.

GOMES, C.S.do N. **Formação de Professores de Língua Portuguesa e a Educação Linguística**: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa. São Paulo: PUC, 2008.

GONZAGA, Junior; LIMA, Edson. **Gestão da Informação e do Conhecimento**. 3.ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

IANNI, O. O Mundo do Trabalho. In: FREITAS, M.C. de. (org.). **A Reinvenção do Futuro**: trabalho, educação, política na globalização do capitalismo. São Paulo: Cortez, 1996.

IBIAPINA, I.M.L de M. Pesquisa e formação é possível essa aproximação na Pós-Graduação. In: MERCADO, L.P.L.; CAVALCANTE, M.A. da S. (orgs.) **Formação do pesquisador em educação**: profissionalização docente, políticas públicas, trabalho e pesquisa. Maceió: EDUFAL, 2007.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em:<[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default\\_atlas.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default_atlas.shtm)>.Acesso: 14 mai. 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística de Educação Superior**. Brasília: INEP, 2015. Disponível em:<<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse>>.Acesso: 12 nov. 2016.

JANUÁRIO, G. **O Estágio Supervisionado e suas contribuições para a prática pedagógica do professor**. 2010. Disponível em:<[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigo\\_steses/matematica/artigo\\_giberto\\_06.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigo_steses/matematica/artigo_giberto_06.pdf)> acesso: 20 ago 2016.

KAWABATA, C.L.O. Informática para a cidadania. In: MARTINS, J.P.; CASTELLANO, E.G. (orgs.) **Educação para a cidadania**. São Carlos: EdUFSCar/UNICEP, 2003.

KEMMIS, S.; WILKINSON, M. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: PEREIRA, J. E. D.; ZEICNHER, K. M. (Orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

KUENZER, A.Z. **As Políticas de Formação**: a construção da identidade do professor sobrando. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, dez. 99.

LASTRE, H. M.M.; ALBAGLI, S. (orgs.) **Informação e globalização na era do conhecimento**. Rio de Janeiro: Campus, 1999. ISBN: 85-352-0489-X

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora**: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S.G. Formação de Profissionais da Educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Revista Educação e Sociedade**. ano xx, n. 68, dez. 1999. Disponível em:<[http://boletimef.org/biblioteca/129/Libaneo\\_Pimenta\\_artigo](http://boletimef.org/biblioteca/129/Libaneo_Pimenta_artigo)> acesso: 20 ago.2016.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, J.S. da S.; ALONSO, K.M.; MACIEL, C. Sobre Professores e suas concepções: as tecnologias de informação e comunicação e os processos do ensinar e aprender. In: MILL, D. (org.). **Escritos sobre educação**: desafios e possibilidades para ensinar e aprender com as tecnologias emergentes.São Paulo: Papirus, 2013.

LOPES, A.C.; MACEDO, E. **Currículos**: debates contemporâneos. 3 ed. SP: Cortez, 2010.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013

MAGALHÃES, M. C. C; LIBERALI, F. C. A formação crítico-colaborativa de educadores: a "vida que se vive" - uma complexa escolha metodológica. In: BALDI, E. M. B.; PIRES, G. N. da L.; SALONILDE, M. S. **Políticas educacionais e práticas educativas**. Natal: EDUFRN, 2011.

MAIA, D.L; BARRETO, M.C. Tecnologias Digitais na educação: uma análise das políticas públicas brasileiras. **Revista Educação, Formação & Tecnologia**. V. 5, maio, 2012. Disponível em:<<http://eft.educom.pt>>. acesso: 02 ago 2016.

MARINHO, S.P.P. **As tecnologias digitais no currículo da formação inicial de professores da Educação Básica**. O que pensam alunos de licenciaturas. Belo Horizonte: PUC Minas, 2008.

MARINI, T. **A função do ensino e a formação do professor universitário**. São Paulo: Paulus, 2013.

MERCADO, L. P. L. Formação docente e novas tecnologias. **IV Congresso Iberoamericano de Informática na Educação**. Brasília. Distrito Federal, 1998. Disponível em:<<http://www.cedu.ufal.br/proejto/Internet/brasiliadef.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

MASETTO, M.T. Mediação Pedagógica e o uso da Tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M.T.; BEHRENS, M.A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. SP: Papirus, 2000.

MASETTO, M.T. **Competência Pedagógica do professor universitário**. E ed., São Paulo: Summus, 2012.

MASETTO, M.T. **Docência na universidade**. 9 ed. Campinas: Papirus, 2008.

MATSUDA, A.A.; REMENCHE, M de L. R. **Formação do professor de Língua Materna no Brasil**: reflexões curriculares. Associação Nacional de Política e Administração da

Educação. ANPAE. IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2014.

MELLO, G.N. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**. v. 14, n. 1, SP, jan./mar. 2000. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392000000100012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100012)> acesso: 25 ago. 2016.

MINAYO, M. C. de S.; (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

MORAES, M. C. Informática educativa no Brasil: uma história vivida, algumas lições aprendidas. **Revista Brasileira de Informática Educativa**. Brasília, 1997, pp. 19-44

MORAES, S. A. de; TERUYA, T. K. **Paulo Freire e formação do professor na sociedade tecnológica**. Paraná: Unioeste, 2010. Disponível em:<<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2007/>>. Acesso em: 11 out. 2010.

MORAIS, J. F.R. de. **Filosofia da ciência e da Tecnologia**: Introdução metodológica e crítica. 5. ed. Campinas: Papyrus, 1988.

MORAN, J.M. Ensino e Aprendizagem inovadores com Tecnologia Audiovisuais e Telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M.T.; BEHRENS, M.A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. SP: Papyrus, 2000.

MORAN, J.M. **A Educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2007.

MOREIRA, A.F.B; SILVA, TT. (Orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. SP: Cortez, 1997.

NASCIMENTO, E.S do.; BRAZ, S. G.; CASTRO, M.A.C.D de. Saberes Docentes Interdisciplinares construídos na Prática Pedagógica. **Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades**. Niterói RJ: ANINTER-SH/ PPGSD-UFF, 03 a 06 de Setembro de 2012, ISSN 2316-266X.

OLIVEIRA, C. A. V. de. **Formação docente no ensino superior**: reflexões sobre as expectativas dos estudantes universitárioS. 2014. Disponível em:<<http://www.uece.br.edipe2014/ebook/livro2>>acesso: 28 ago 2016.

OLIVEIRA, M. B. F. de. **Sala de Aula de língua e práticas cidadãs**. Trabalhos de Lingüística Aplicada. Campinas, (41), p. 65-74, Jan./Jun.2003.

OLIVEIRA, M. B. F. de. **Discutindo a formação inicial de professores de língua materna**: o processo de disciplinarização dos saberes de referência. Texto apresentado no VI Congresso Nacional de Lingüística Aplicada – CBLA, PUC/SP, outubro, 2004.

OLIVEIRA, M. O de; LAMPERT, J. O Estágio Curricular como campo de conhecimento e suas especificidade no ensino das artes visuais. In: FREITAS, D.S.; GIORDANI, E.M.; CORRÊA, G.C. (Orgs). **Ações educativas e estágios curriculares supervisionados**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2007.

OLIVEIRA, R. G. **Estágio Curricular Supervisionado** – Horas de parceria escola-universidade. ebook. Jundiaí, São Paulo: Paco Editora, 2014.

PAIVA, V. L. M. O. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs) **A formação de professores de línguas**: Novos Olhares - Volume 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. pg. 209-230.

PAIVA, V. L. M. O. Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor. **Revista do GELNE**. João Pessoa. v. 5, n. 1 e 2, p. 193-200 2004. Disponível em:<<http://www.veramenezes.com/rgelne.htm>>. Acesso 10 de agosto de 2016.

PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. (Org.) **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S.G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Revista Educação e Pesquisa**. SP. v.. 31, n.3, set./dez., 2005.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, no. 94, agosto de 1995, p. 58-73. Disponível em: Acesso em: 04 agosto 2014.

PINHEIRO, P.P.; SLEIMAN, C. **Tecnologia dentro e fora da sala de aula**: guia rápido para as instituições educacionais. SP: Patrícia Peck Pinheiro Advogados, 2007.

PRANIS, K. **Processos Circulares**. Tradução. Tônia Van Acker. São Paulo: Athena, 2010.

QUEVEDO, A. G.; CRESCITELLI, M. F. de C. **Recursos tecnológicos e ensino de língua materna e estrangeira** (a distância ou semipresencial). 2005. Disponível em:<<http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/linhadaagua/imagens/arquivos/LD/18/quevedo.2005.pdf>>. Acesso 20 set. 2016.

RIBEIRO, L.R. de C.; OLIVEIRA, M.R.G de.; MILL, D. Tecnologia e Educação: aportes para a discussão sobre a docência na era digital. In: MILL, D. **Escritos sobre educação**: desafios e possibilidades para ensinar e aprender com as tecnologias emergentes.SP: Paulus, 2013.

RIOS, D.P. **Minidicionário Escolar**: Língua Portuguesa. São Paulo: DCI, 2010.

ROCHA, J.D.T. **Diretrizes Curriculares e Formação Inicial de Professores**. Dissertação de Mestrado. Goiânia, 2002.

RODRIGUES, A. J. **Metodologia Científica**. SP: Avercamp, 2006.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L.S. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SÁNCHEZ, J. **Integración Curricular de las TICs**: Conceptos e Ideas. Departamento de Ciencias de la Computación, Universidad de Chile, 2000. Disponível em:<[www.c5.cl/mici/pag/papers/inegr\\_curr.pdf](http://www.c5.cl/mici/pag/papers/inegr_curr.pdf)>. acesso em: 17 ago. 2016

SANFELICE, J. L. Pós-Modernidade, Globalização e Educação. In: LOMBARDI, J.C. (org.) **Globalização pós-modernidade e educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR;Caçador, SC., 2001.

SANTOS, A.R.J; CASALI, A.M.D. Currículo e Educação: origens, tendências e perspectivas na sociedade contemporânea. **Olhar de Professor**. Ponta Grossa, 12 (2), 2009. Disponível em<<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>> acesso: 7 set. 2016.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: 13. ed. Record, 2006.

SAVIANI, D. **Política e Educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 6 ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: AUTOR. **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis /RJ: Vozes, 1994.

SEVERINO, A.J. A PESQUISA EM EDUCAÇÃO: abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do professor. **Revista da Educação da Univali**. v. 1, n. 1, 2001. Disponível em:< <http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/14/6>>. Acesso: 15 mai. 2015.

SILVA, F.G.O da. A Webquest como ferramenta de aprendizagens de língua portuguesa. In: SIMÕES, L. S.; SIMÕES, D. **Ensino de Português e novas tecnologias**. Coletânea de textos apresentados no I SIMELP. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009.

SILVA, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 13. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SILVA, N. V. dos R. **Letramento digital no estágio supervisionado obrigatório em ensino de língua materna**. Dissertação de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura. 154f. Universidade Federal do Tocantins, 2014.

SIEMENS, George. **Uma teoria de aprendizagem para a Idade Digital**. Competências profissionais (2004). Disponível: [http://www.itdl.org/journal/jan\\_05/article01](http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01). Htm. Acesso: 28 ago. 2016.

SNYDER, I. Ame-os ou deixe-os: navegando no panorama de letramento em tempos digitais. In: ARAÚJO, J.C e DIEB, M. (orgs). **Letramento na Web. Gêneros, Interação e Ensino**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

SOARES, Magda. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. In: ANDRÉ, Marli (org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

SOUSA, R.P. de; MOITA, F.M.C. da; CARVALHO, A.B.G. (orgs). **Tecnologias Digitais na Educação**. Campina Grande:EDUEPB, 2011.

SOUZA, A. de; REINERT, J.N. Motivação para entrada e permanência nos cursos de graduação em Administração da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **XXXIII Encontro da ANPAD**, São Paulo, 19-23 de set. 2009. Disponível em:<<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EPQ2548.pdf>> acesso: 20 de ago. 2016

SOUZA, L.P de; DEPS, V.L. A linguagem utilizada nas redes sociais e sua interferência na escrita tradicional: um estudo com adolescentes brasileiros. **II Congresso Internacional TIC em educação**. 2012. Disponível em:<[ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/80.pdf](http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/80.pdf)>acesso 23 ago 2016.

SOUZA, M.F.V. de; ANDERSEN, E.M.L. A produção de minidocumentários na escola: desenvolvendo a competência comunicativa. In: ANDERSEN, E.L. **Multimídia Digital na escola**. São Paulo: Paulinas, 2013.

TAKAHASHI, T. (org). **Sociedade da Informação no Brasil**: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TARDIF, M. **Saberes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, A. C. **Inclusão digital**: novas perspectivas para a informática educativa. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

TOFFLER, A. **A Terceira Onda**. Rio de Janeiro: Editora Nova Record, 2001.

UFOPA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Integrada em Letras Português/Inglês (PPC)**. Instituto de Ciências da Educação. Programa de Letras. Santarém, 2014.

UFOPA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2012/2016**. Disponível em:<<http://www.ufopa.edu.br/arquivo/plano-desenvolvimento-institucional-2012-2016>> acesso: 14 mai. 2016.

VALENTE, J.A. **O computador auxiliando o processo de mudança na escola**. Disponível em:<[www.nte-jgs.rct-sc.br/valente.htm](http://www.nte-jgs.rct-sc.br/valente.htm)> acesso: 20 set. 2016.

VEIGA, I.P.A. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática**. Cmpinas, SP: Papirus, 1989.

VILLELA, A. M. N. Teoria e prática dos gêneros digitais nos documentos oficiais da área de Letras. In: RIBEIRO, A. E.; VILLELA, A. M. N.; SOBRINHO, J. C.; SILVA, R. B. (Orgs.). **Linguagem, tecnologia e educação**. Minas Gerais: Petrópolis, 2010, p. 163-176.

WITTKE, C.I. Perfil do Curso de Letras: Formar um professor pesquisador e reflexivo. In: WITTKE, C.I. (Org.) **Estratégias de Leitura e Perspectivas críticas**. Caderno de Letras. Faculdade de Letras. Universidade Federal de Pelotas, 2010.

XABREGAS, Q.F. **Novas Tecnologias! Novas Crianças! Novas Professoras! O desafio do PROUCA para a Inclusão Digital na Educação Infantil na Amazônia brasileira**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Ciências da Educação/ICED. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Santarém, Pará. Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA, 2015.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

ZEICHNER, Kenneth M. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1995.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A – Modelo de Questionário aplicado aos alunos do curso de Licenciatura Integradas em Letras Português/Inglês estudado**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E  
INOVAÇÃO TECNOLÓGICA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – PPGE  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**



**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

NOME: \_\_\_\_\_

01. Curso: Licenciatura Letras Integrada: Português/Inglês PERÍODO: \_\_\_\_\_ ANO DE INGRESSO: \_\_\_\_\_

02. Ensino Médio: ( ) Público ( ) Privado

03. Gênero: ( ) M ( ) F

04. Idade: ( ) anos

05. Naturalidade

**DADOS PROFISSIONAIS:**

06. Já trabalha na área? ( ) Não ( ) Sim (SE NÃO PASSE PARA A QUESTÃO 13)

07. Área ( ) Licenciatura ( ) Bacharelado → onde? \_\_\_\_\_

08. Tempo de serviço: ( ) 09. N.º de horas diárias: ( )

10. N.º de horas semanais: ( ) horas 11. Turno(s): ( )

12. Localização do trabalho em relação ao bairro em que reside: ( )

**I. DO CURRÍCULO**

13. Você conhece o Projeto Político do Curso de Licenciatura em Letras Integradas: Português/Inglês da UFOPA?

Sim ( ) Não ( )

14. Desde qual período? Marque um X.

1º ( ) 2º ( ) 3º ( ) 4º ( ) 5º ( ) 6º ( ) 7º ( ) 8º ( )

15. Marque com um “X” a opção: **MB**-Muito Bom; **B** – BOM; **R**- Regular; **M** – Mau; **MM** – Muito Mau e **SOF** –Sem Opinião Formada, de acordo com a influência na sua decisão de fazer o curso de Letras.

INDICADORES	CRITÉRIOS					
	MB	B	R	M	MM	SOF
01. Incentivo dos amigos						
02. Realização pessoal						
03. Possibilidade de convivência com diferentes pessoas						
04. Orientação/sugestão institucional						
05. Possibilidade de ingressar em um curso universitário						
06. Realização profissional						
07. Ascensão profissional						
08. Incentivo da família						
09. Formação técnico-científica						
10. Outro(s). Especifique: .....						

16. Na sua concepção quais dos documentos a seguir serviram de base para a construção do PPC do Curso de Letras da UFOPA? Marque com um “X” a opção: S – Sim; N – Não; SOF – Sem Opinião Formada

DOCUMENTOS	S	N	SOF
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/96)			
Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras (CNE/CES 18/2002)			
Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior (CNE/CP 1/2001)			

17. As competências gerais abaixo estão nas Diretrizes Curriculares Nacionais/MEC para o Curso de Licenciatura em Letras. Com que intensidade elas estão sendo desenvolvidas, até o momento, em seu curso? Marque com um “X” a opção: **MB**-Muito Bom; **B** – BOM; **R**- Regular; **M** – Mau; **MM** – Muito Mau e **SOF** –Sem Opinião Formada Opinião Formada

INDICADORES	CRITÉRIOS					
	MB	B	R	M	MM	SOF
01. Domínio do uso da língua portuguesa ou de língua estrangeira clássica ou moderna						
02. Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico.						
03. Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas na investigação linguística e literária que fundamentam sua formação profissional						
04. Preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica de mercado.						
05. Percepção de diferentes contextos interculturais						
06. Utilização dos recursos de informática						
07. Domínio dos conteúdos básicos que são objetos dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio.						
08. Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição do conhecimento para os diferentes níveis de ensino.						
09. Resolver problemas, tomar decisões e trabalhar em equipe						
10. Comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras.						
11. Compromisso com a ética, com a responsabilidade social e educacional.						
12. Articulação teórico-crítica com os domínios da prática						
13. Outra(s). Especifique:						

#### DURANTE A REALIZAÇÃO DESTA CURSO, ATÉ O PRESENTE MOMENTO:

18. Tem havido dificuldades para a realização deste curso?

( ) Sim ( ) Não (Neste caso não responda a próxima questão)

19. Por ordem de importância, qual têm sido as **principais dificuldades enfrentadas** para a realização deste curso? Enumere da *maior dificuldade para a menor*.

- ( ) Relação com os colegas de curso.
- ( ) Acompanhar a dinâmica dos estudos universitários.
- ( ) Coordenar os estudos universitários e o trabalho profissional.
- ( ) Dominar a retórica e as técnicas da produção científica.
- ( ) Conciliar formação, trabalho e família.

- ( ) Insuficiência prévia dos conhecimentos na área de formação básica do curso.  
 ( ) Relacionar teoria e prática dentro do currículo da formação profissional, até o momento.  
 ( ) Outra. Especifique: \_\_\_\_\_)

### III. NECESSIDADES E EXPECTATIVAS COM RELAÇÃO A SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

#### 20. Necessidades iniciais:

---



---



---

#### 21. Expectativas iniciais:

---



---



---

#### 22. Como você caracteriza o perfil profissional do licenciado do curso de Letras da UFOPA?

---



---



---

**23** Com relação estrutura física e operacional do curso de Letras da UFOPA, avalie de acordo com os indicadores: **MB**-Muito Bom; **B** – BOM; **R**- Regular; **M** – Mau; **MM** – Muito Mau e **SOF** –Sem Opinião Formada Opinião Formada

INDICADORES	CRITÉRIOS					
	MB	B	R	M	MM	SOF
01. Adequação das salas de aula, considerando suas expectativas.						
02. Adequação dos recursos, material de apoio didático pedagógico, considerando as necessidades para o desenvolvimento qualitativo das aulas teóricas e práticas.						
03. Adequação das tecnologias disponíveis, considerando suas expectativas (laboratório de informática; Datashow; ambientes virtuais e suas ferramentas, fórum eletrônico; AVA; programas específicos de computadores etc.)						
04. Adequação do acervo bibliográfico da IES (Biblioteca), considerando as necessidades para o desenvolvimento de atividades didático/pedagógicas durante o curso.						
05. Condições oferecidas, até o momento, para a realização de atividades práticas/estágios curriculares supervisionados;						
06. Outra(s). Especifique:						

24. O Perfil profissional estabelecido pela **Resolução CNE/CP 2, DE 1º DE JULHO DE 2015** que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada Especificamente no Art. 2º, Parágrafo 2º - No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional.

-Com base no perfil para a formação profissional docente, com que intensidade elas estão sendo desenvolvidas, até o momento, em seu curso? Marque com “X” a opção: **MB**-Muito Bom; **B** – BOM; **R**- Regular; **M** – Mau; **MM** – Muito Mau e **SOF** –Sem Opinião Formada Opinião Formada

INDICADORES	CRITÉRIOS					
	MB	B	R	M	MM	SOF
01. Sólida formação teórica e interdisciplinar						
02. Articulação com o contexto educacional, em suas dimensões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas.						
03. Dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano.						
04. O domínio dos conteúdos específicos da área de atuação, fundamentos e metodologias, bem como das tecnologias.						
05. Recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação, com qualidade e quantidade, nas instituições de formação.						
06. Outra(s). Especifique:						

#### V. DOMÍNIO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

25. Com relação às Tecnologias Digitais, avalie seu domínio de acordo com os indicadores: **MB**-Muito Bom; **B** – BOM; **R**- Regular; **M** – Mau; **MM** – Muito Mau e **SOF** –Sem Opinião Formada Opinião Formada

INDICADORES	CRITÉRIOS					
	MB	B	R	M	MM	SOF
01. Uso do computador para elaboração de documentos (editor de texto, planilhas, apresentador de slides, vídeos etc)						
02. Uso da Internet para a pesquisa						
03. Uso das redes sociais (Facebook, Instagram, Twitter etc)						
04. Internet para Download de softwares, jogos, vídeos, imagens, livros, textos etc.						
05. Internet para comunicação via WhatsApp, email.						
06. Uso dos recursos da Internet para elaboração e compartilhamento de documentos (Google Drive)						
07. Uso do software livre (editores de texto, de vídeos, aplicativos de multimídia em geral)						
Outra(s). Especifique:						

25. Você possui computador? Quantos? \_\_\_\_\_

26. Você tem Internet em casa? ( ) Sim ( ) Não

27. Se você não tem Internet em casa, que lugares frequenta para o acesso?

( ) Lan house/Cyber

( ) Casa de amigos e/ou parentes

( ) Na universidade

( ) outros: \_\_\_\_\_

28. Para quais atividades usa a Internet?

( ) Conversar com amigos e parentes nas redes sociais?

( ) Pesquisar

- ( ) Assistir a filmes  
 ( ) Ouvir música  
 ( ) Fazer download de softwares generalizados (editor de imagem, vídeo, editor de áudio, textos, livros etc.)  
 ( ) Fazer download de games ou jogar online  
 ( ) outros. Cite: \_\_\_\_\_

29. Com que frequência você usa a Internet?

- ( ) Diariamente ( ) Uma a duas vezes por semana ( ) Três a quatro vezes por semana  
 ( ) Esporadicamente (diga com que frequência): \_\_\_\_\_

30. Quais programas você mais usa no computador? (cite os nomes): \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

31. Quais os principais sites que você navega? De quais redes sociais você faz parte? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

32. Quais dos recursos tecnológicos de acesso à Internet você utiliza maior frequência?

- ( ) Computador ( ) Celular

33. O computador e a Internet facilitam suas atividades acadêmicas? ( ) Sim ( ) Não

Justifique: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

#### V. O CURSO DE LICENCIATURA INTEGRADA EM LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS DA UFOPA E A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NOS PROCESSOS DO ENSINAR E APRENDER.

33. Conforme **parágrafo V, do artigo 5º, da Resolução CNE/CP 2/2015**, os cursos de formação de profissionais do magistério devem preparar os egressos “ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes”. Com relação ao uso das TDIC na formação docente no Curso de Letras, com que intensidade elas estão sendo abordadas até o momento em seu curso? Marque com “X” a opção: **MB**-Muito Bom; **B** – BOM; **R**- Regular; **M** – Mau; **MM** – Muito Mau e **SOF** –Sem Opinião Formada Opinião Formada

INDICADORES	CRITÉRIOS					
	MB	B	R	M	MM	SOF
01. Relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos para o desenvolvimento da aprendizagem.						
02. Usar as TDIC para o planejamento de aulas.						
03. Refletir sobre o papel do docente no uso das TDIC como recursos didáticos.						
04. Refletir sobre o uso das TDIC na mediação do trabalho pedagógico favorecendo a construção de conhecimentos e a autonomia intelectual dos alunos.						
05. Promover o uso pedagógico das TDIC objetivando a sua utilização no âmbito profissional escolar.						
06. Refletir sobre as novas possibilidades de fazer educação com a inserção das TDIC na instituição escolar, visando um diferencial metodológico que favoreça o enriquecimento do ensino e favor da aprendizagem.						
07. Outra(s). Especifique:						

34. De que forma o Curso de Licenciatura Integrada em Letras: Português/Inglês oferecem a formação relacionada ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação?

- ( ) Através de disciplina(s) específicas. Qual (is)? E que período? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Integrando as tecnologias digitais em todas as disciplinas? Como isso acontece? \_\_\_\_\_

Através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)

O Curso ainda não está estruturado para atender a uma formação de professores integrando as TDIC.

35. Como você percebe o uso das TDIC pelos Docentes do Curso de Licenciatura Integrada: Português/Inglês da UFOPA?

Grande parte dos docentes articulam as TDIC aos saberes práticos, didáticos e metodológicos contribuindo para a formação de um novo profissional dos egressos.

Maior parte usam de forma limitada alguns recursos das TDIC para a transmissão de conteúdos. Como isso ocorre? \_\_\_\_\_

Uma minoria têm conhecimento sobre o uso das TDIC como tecnologia educacional, e propõem atividades incluindo o uso de recursos tecnológicos (convencionais: TV, Vídeo, gravadores) e digitais (programas de gravação de vídeos, apresentação de slides, projetos colaborativos através de AVA) visando a preparação dos graduandos para utilização futuras em sala de aula. Comente.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Outras. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## VI. SABERES DOCENTES E ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

36. As competências estabelecidas no PPC do Curso de Licenciatura Integrada em Letras: Português/Inglês da UFOPA contemplam a formação de um perfil profissional capaz de articular os saberes teóricos com sua prática profissional na escola, ou seja, você consegue relacionar os saberes teóricos das disciplinas com os saberes da prática profissional no mercado de trabalho na escola?

Sim  Não  Parcialmente

Justifique: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

37. Na qualidade de discente do curso Letras da UFOPA, quais saberes oriundos das disciplinas que compõem o currículo você percebe como indispensáveis para a formação do licenciado em Língua Portuguesa para atuar como professor de Educação Básica?

Justifique: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

38. Você está cursando ou já cursou o estágio curricular supervisionado em Língua Portuguesa?

Sim  Não

Qual(is): \_\_\_\_\_

39. Como você avalia no geral o Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Licenciatura Integrada em Letras: Português/Inglês?

a)  Muito Bom; b)  Bom; c)  Mau; d)  Muito Mau; e)  Sem Opinião.

40. Como você avalia o trabalho realizado pelos professores orientadores dos estágios curriculares supervisionados?

ESTAGIO-I : a)  Muito Bom; b)  Bom; c)  Mau; d)  Muito Mau; e)  Sem Opinião. ESTAGIO-II : a)  Muito Bom; b)  Bom; c)  Mau; d)  Muito Mau; e)  Sem Opinião. ESTAGIO-III : a)  Muito Bom; b)  Bom; c)  Mau; d)  Muito Mau; e)  Sem Opinião. ESTAGIO-IV: a)  Muito Bom; b)  Bom; c)  Mau; d)  Muito Mau; e)  sem Opinião.

41. Como você percebe a organização do estágio supervisionado para promover a aplicabilidade da teoria na prática (relação teoria-prática)?

a)  articulado com os saberes teóricos e práticos das disciplinas cursadas no processo de formação como professor de Língua Portuguesa na Educação Básica.

b)  desarticulado com os saberes teóricos e práticos das disciplinas cursadas no processo de formação como professor de Língua Portuguesa na Educação Básica.

c)  Sem Opinião

Justifique: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

42. O estágio curricular supervisionado influencia na formação que vem sendo dada ao acadêmico de licenciatura em Letras para a prática da docência na Educação Básica?

a)  Sim B)  Não C)  parcialmente.

Justifique: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

32. Que componentes curriculares trabalhados no decorrer de sua formação profissional até este momento ficaram evidentes e, contribuíram no seu desempenho durante o Estágio Curricular Supervisionado para prática na sala de aula da educação básica?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Obrigado por sua colaboração! Os pesquisadores.

**APÊNDICE B** – Roteiro de entrevista com o Coordenador do Curso de Licenciatura Integrada em Letras: Português/Inglês da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E**  
**INOVAÇÃO TECNOLÓGICA**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – PPGE**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**



Roteiro de entrevista para o Coordenador do Curso de Licenciatura Integrada em Letras  
 Português/Inglês estudado

1º momento: Caracterização do entrevistador com Curso de Licenciatura Integrada em Letras.

Contextualizar a entrevista por meio das temáticas da Pesquisa: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, CURRÍCULO, PERFIL, ESTÁGIO CURRICULAR – SABERES DOCENTES E AS TDIC.

**I - DADOS PESSOAIS/PROFISSIONAIS:**

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. Graduação: Licenciatura ( ) Qual ? \_\_\_\_\_.
3. Pós-Graduação:
  - Lato sensu ( ) Qual(is) \_\_\_\_\_.
  - Mestrado/Área: \_\_\_\_\_.
  - Doutorado/Área: \_\_\_\_\_.
4. Qual tempo de atuação na Educação? \_\_\_\_\_.
5. Qual tempo de atuação na Ed. Superior ? \_\_\_\_\_.
6. Qual o tempo de Coordenação/gestão no Curso de Letras/UFOPA?  
 \_\_\_\_\_.

**II - DO CURRÍCULO**

- 1) Na sua opinião qual(is) documento(s) legais serviram de base para construção PPC do Curso de Licenciatura Integrada em Letras?
- 2) Na sua opinião quais os aspectos positivos e negativos que as DCN trouxeram para efetivação da formação do licenciado em Letras/UFOPA na construção do PPC?

- 3) Na condição de chefe/coordenador do Curso como a senhora percebe a efetividade do currículo a partir de (disciplinas/desenho) para o processo de formação do licenciado em Letras para atuar na Educação Básica?
- 4) Dentre as disciplinas que compõem o currículo do curso de Letras/UFOPA qual (is) você elencaria ser(em) mais importantes no processo de formação do professor de Língua Materna?
- 5) O PPP/PPC do curso de Letras/UFOPA teve como base curricular qual perspectiva teórica de currículo?

### **III- DO PERFIL DO LICENCIADO**

- 6) Como você caracteriza o perfil profissional do licenciado do curso de Letras da UFOPA?

### **IV- SABERES DOCENTES NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO**

- 7) As competências estabelecidas no PPC do curso de Licenciatura Integradas em Letras/UFOPA contemplam a formação de um perfil profissional capaz de articular os saberes teóricos com sua prática profissional na escola? Justifique Como? Em que aspectos você considera que são adequadas a realidade Amazônica?
- 8) Na qualidade de docente do curso de Licenciatura em Letras/ UFOPA, que saberes são indispensáveis para a formação do licenciado visando sua atuação como professor de Educação Básica?
- 9) Na sua concepção o Estágio Curricular Supervisionado influencia na formação que vem sendo dada aos acadêmicos para prática da docência na Educação Básica em seus cotidianos educativos? Justifique.
- 10) Como você avalia o Estágio Curricular Supervisionado do curso de licenciatura Integrada em Letras/UFOPA tendo em vista o processo de formação docente para atuar na educação básica? Justifique apontando os pontos positivos e negativos.

### **V. DA INSERÇÃO DAS TDIC NO CURSO DE LICENCIATURA INTEGRADA EM LETRAS DA UFOPA**

11. Como concebe a inserção das TDIC na formação inicial de professores de Língua Portuguesa?
12. Como avalia as TDIC no Curso de Licenciatura Integrada em Letras da UFOPA?

**APÊNDICE C** - Roteiro de entrevista para docentes/orientadores do Curso de Licenciatura Integrada em Letras: Português/Inglês da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO**  
**TECNOLÓGICA**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – PPGE**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**



Roteiro de entrevista para os docentes/orientadores do Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura Integrada em Letras – UFOPA.

1º momento: Caracterização do entrevistador com Curso de Licenciatura Integrada em Letras.

Contextualizar a entrevista por meio das temáticas da Pesquisa: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, CURRÍCULO, PERFIL, ESTÁGIO CURRICULAR – SABERES DOCENTES E AS TDIC.

**I - DADOS PESSOAIS/PROFISSIONAIS:**

1. Nome: \_\_\_\_\_

2. Graduação: Licenciatura ( ) Qual ? \_\_\_\_\_

3. Pós-Graduação:

- ( ) Lato sensu Qual(is)

\_\_\_\_\_

- ( ) Mestrado/Área:

\_\_\_\_\_

- ( ) Doutorado/Área:

\_\_\_\_\_

4. Qual tempo de atuação na Educação? \_\_\_\_\_.

5. Qual tempo de atuação na Ed. Superior? \_\_\_\_\_.

6. Qual o tempo de atuação como Orientador de Estágio em Letras (UFOPA)?

\_\_\_\_\_.

**II - DO CURRÍCULO**

1. Em sua opinião, qual(is) documento(s) serviram de base para construção PPC de Letras/UFOPA?

2. Em sua opinião, quais os aspectos positivos e negativos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Curso Superior trouxeram para efetivação da formação do licenciado em Letras/UFOPA?
3. Na condição de docente do Curso de Letras/UFOPA, como você percebe a efetividade do currículo para o processo de formação do licenciado em Letras para atuar na Educação Básica?
4. Dentre as disciplinas que compõem o currículo do curso de Letras/UFOPA, qual(is) o senhor elencaria serem importantes no processo de formação do professor de Língua Portuguesa?
5. Em sua opinião, o PPC do curso de Letras/UFOPA teve como base curricular qual perspectiva teórica de currículo?

### **III- DO PERFIL DO LICENCIADO**

6. Como você caracteriza o perfil profissional do licenciado do curso em Letras da UFOPA?

### **IV – SABERES DOCENTES NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO**

7. As competências estabelecidas no PPC do curso de Letras/UFOPA contemplam a formação de um perfil profissional capaz de articular os saberes teóricos com sua prática profissional na escola? Justifique como? Em que aspectos você considera que são adequados a nossa realidade em Santarém?
8. Na qualidade docente do curso de Letras/ UFOPA, que saberes são indispensáveis para a formação do licenciado em Letras para que estes possam atuar como professores na Educação básica?
9. Como está estruturada a disciplina Estágio Curricular Supervisionado do curso de Letras/UFOPA? (Organização, recursos e orientações didáticas)
10. Na sua concepção, o Estágio Curricular Supervisionado na forma que está sendo oferecido aos acadêmicos, influencia na formação que vem sendo oportunizada para prática da docência na Educação Básica em seus cotidianos educativos? Justifique apontando os pontos positivos e negativos.

### **V. DA INSERÇÃO DAS TDIC NO CURSO DE LICENCIATURA INTEGRADA EM LETRAS DA UFOPA**

11. Como o senhor concebe a inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na formação inicial de professores de Língua Portuguesa?

12. Como vem sendo feita a inserção das Tecnologias Digitais da Informação Comunicação no Curso de Licenciatura Integrada em Letras da UFOPA?

**APÊNDICE D** - Roteiro de entrevista para acadêmicos/estagiários do Curso de Licenciatura Integrada em Letras: Português/Inglês da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO**  
**TECNOLÓGICA**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – PPGE**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**



Roteiro de entrevista para os acadêmicos/estagiários do Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura Integrada em Letras – UFOPA.

**AVALIAÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA**

1. O que você entende sobre a relação entre as Tecnologias Digitais Informação e da Comunicação e educação?
2. Quais as contribuições que as TDIC podem trazer para o ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa?
3. Que requisitos são necessários aos professores para que possam inserir as TDIC na sua prática pedagógica?
4. Para você o uso das TDIC no processo ensino-aprendizagem requer mudanças de comportamento por parte dos professores e alunos? Qual(is) mudança (s)?
5. Diante da experiência vivenciada no campo de estágio como você avalia o uso das TDIC na prática pedagógica em sala de aula? Essa experiência contribui para a configuração de um novo olhar para o ensino da língua materna?
6. Você já havia experienciado anteriormente utilização das TDIC no ensino da língua portuguesa?
7. O uso dos aplicativos escolhidos para as aulas no estágio é de fácil manuseio para o professor? Exige algum conhecimento aprofundado de informática?
8. Os recursos digitais propostos para as aulas de língua portuguesa favoreceram o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos? De que forma?
9. Como você avalia até o momento a participação dos alunos nas atividades propostas com a utilização da *WebQuest*? Os alunos demonstram interesse em usar os recursos propostos?
10. Antes de participar dessa experiência com a *WebQuest*, você tinha conhecimentos acerca da utilização de algum recurso tecnológico aplicado à educação?

11. Você considera necessário que no estágio curricular supervisionado os alunos sejam orientados a utilizar os recursos tecnológicos?
12. Como os professores de estágio poderiam possibilitar aos acadêmicos do curso de Letras o acesso ao conhecimento de novas metodologias utilizando as tecnologias digitais para o ensino da língua materna?

APÊNDICE E – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E  
INOVAÇÃO TECNOLÓGICA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – PPGE  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO



APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Sr. (a) \_\_\_\_\_

Título da Pesquisa: ESTÁGIO CURRICULAR COMO INTEGRADOR DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR: O CASO DO CURSO DE LETRAS DA UFOPA

Nome da Pesquisadora: Micheline da Silva Bastos, Mestranda em Educação do PPGE/UFOPA –  
Linha de Pesquisa: Prática Educativa, Linguagens e Tecnologias.  
Orientadora: Dra. Tania Suely Azevedo Brasileiro

1. **Natureza da pesquisa:** O (A) Sr, (a) é convidado a participar desta pesquisa que tem como objetivo Investigar como o Estágio Curricular Supervisionado contribui para a reflexão teórica e prática do saber profissional docente considerando a inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no âmbito da formação de professores de Língua Portuguesa do Curso de Licenciatura Integrada em Letras Português/Inglês da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA).
2. **Participantes da pesquisa:** Coordenador do Programa de Letras/UFOPA, Docentes (orientadores de Estágio Curricular Supervisionado), e Acadêmicos do 5º período do Curso de Letras Língua Portuguesa da UFOPA.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo o (a) Sr. (a) permitirá que o/a pesquisadora faça uma coleta de dados utilizando como instrumental a aplicação de questionário, entrevistas gravadas em áudio e intervenção através da Pesquisa Ação Colaborativa . O (A) Sr. (a) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através dos telefones (93) 991010030/991991501 ou pelos emails: [michelinesbastos@gmail.com](mailto:michelinesbastos@gmail.com)/ [michelinebastos@bol.com.br](mailto:michelinebastos@bol.com.br).
4. **Sobre as entrevistas:** Haverá entrevistas com o Coordenador e docentes/Orientadores de Estágio do Curso de Letras/UFOPA.

5. **Riscos e desconforto:** A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução n.º 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. **Confidencialidade:** As informações coletadas serão utilizadas única e exclusivamente para a presente pesquisa e ninguém será identificado. O destino dos dados escritos e gravados em áudio – entrevista – será arquivado pela pesquisadora e após cinco anos da finalização da pesquisa serão incinerados e os gravados apagados.

7. **Benefícios:** Ao participar desta pesquisa o (a) Sr. (a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes quando dispuser da coleta e análise de dados no sentido de oportunizar a UFOPA uma análise da formação inicial dos Licenciados em Letras Língua Portuguesa, e sugestões de melhoria na formação do licenciado que impactem na Educação Básica de Santarém/Estado de Pará.

8. **Pagamento:** O (A) Sr. (a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação, pois esta é voluntária podendo retirar-se do estudo antes ou durante a pesquisa sem penalidades ou prejuízos.

Ao final, escreverei um trabalho dissertativo sobre as contribuições e apontamentos percebidos a partir desta pesquisa. Comprometo-me a voltar, e divulgar os resultados desse trabalho no lócus da investigação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem:

### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Considerando os itens anteriormente apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa e autorizo que utilizem, divulguem e publiquem os resultados obtidos pela minha participação neste estudo para fins científicos.

Santarém, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Orientadora

# ANEXOS

**ANEXO A – Ofício de pedido de Autorização para a realização da pesquisa**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**



Memo. 028/2016 – PPGE/UFOPA.

Santarém, 15 de abril de 2016.

A  
 Coordenação do Curso de Licenciatura Integrada em Letras: Português/Inglês  
 Universidade Federal do Oeste do Pará

**Assunto: Realização de pesquisa**

Prezado(a) Senhor(a),

No âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação/PPGE/UFOPA, Linha de Pesquisa Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologias, está sendo realizada a pesquisa intitulada “Estágio Curricular Supervisionado e o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na Formação Inicial de Professores no Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Oeste do Pará”, desenvolvida pela mestrandia **Micheline da Silva Bastos**, sob a orientação da Profa. Dra. Tânia Suely Azevedo Brasileiro. Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar a contribuição do Estágio Curricular Supervisionado para a construção do saber docente mediado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação no curso de licenciatura Integrada em Letras: Português/Inglês da Universidade Federal do Oeste do Pará.

Neste sentido, solicitamos autorização de V.S<sup>a</sup> para a realização da pesquisa de campo no Estágio Curricular Supervisionado com o objetivo de levantamento de informações junto aos acadêmicos e docente, que subsidiarão a pesquisa supracitada.

Agradecemos antecipadamente o atendimento a nossa solicitação, que muito contribuirá para o estudo do contexto educacional em nossa região.

Atenciosamente,

  
**Profa. Dra. Sinara Almeida da Costa**  
 Coordenadora do PPGE  
 Portaria nº 933/2016 – Reitoria /UFOPA

*Recebido em  
 20/04/2016  
 [Assinatura]*